

ROUTLEDGE HANDBOOKS

The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching

Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2

Edited by Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti and Manel Lacorte

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF SPANISH LANGUAGE TEACHING

The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2 provides a comprehensive, state-of-the-art account of the main methodologies, contexts and resources in Spanish Language Teaching (SLT), a field that has experienced significant growth world-wide in recent decades and has consolidated as an autonomous discipline within Applied Linguistics.

Written entirely in Spanish, the volume is the first handbook on Spanish Language Teaching to connect theories on language teaching with methodological and practical aspects from an international perspective. It brings together the most recent research and offers a broad, multifaceted view of the discipline.

Features include:

- Forty-four chapters with an interdisciplinary overview of SLT written by over sixty renowned experts from around the world;
- Five broad sections that combine theoretical and practical components: Methodology; Language Skills; Formal and Grammatical Aspects; Sociocultural Aspects; and Tools and Resources;
- In-depth reflections on the practical aspects of Hispanic Linguistics and Spanish Language Teaching to further engage with new theoretical ideas and to understand how to tackle classroom-related matters;
- A consistent inner structure for each chapter with theoretical aspects, methodological guidelines, practical considerations, and valuable references for further reading;
- An array of teaching techniques, reflection questions, language samples, design of activities, and methodological guidelines throughout the volume.

The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching contributes to enriching the field by being an essential reference work and study material for specialists, researchers, language practitioners, and current and future educators. The book will be equally useful for people interested in curriculum design and graduate students willing to acquire a complete and up-to-date view of the field with immediate applicability to the teaching of the language.

Javier Muñoz-Basols is Senior Instructor in Spanish and Coordinator of the Spanish Language Program at the University of Oxford, UK.

Elisa Gironzetti is Assistant Professor of Spanish Applied Linguistics and Director of the Spanish Language Program at the University of Maryland, USA.

Manel Lacorte is Associate Professor of Spanish Applied Linguistics and Director of Spanish Undergraduate Studies at the University of Maryland, USA.

ROUTLEDGE LANGUAGE HANDBOOKS

Routledge Language Handbooks provide comprehensive and state-of-the-art linguistic overviews of languages other than English. Each volume draws on an international team of leading scholars and researchers in the field. As reference works, the handbooks will be of great value to readers in many different fields; linguistic typology at all levels, general linguists, historical linguists, sociolinguists, and students of the individual languages or language families concerned.

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF CHINESE TRANSLATION
Edited by Chris Shei and Zhao-Ming Gao

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF ARABIC LINGUISTICS
Edited by Elabbas Benmamoun and Reem Bassiouney

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF AFRICAN LINGUISTICS
Edited by Augustine Agwuele and Adams Bodomo

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF CHINESE SECOND LANGUAGE ACQUISITION
Edited by Chuanren Ke

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF ARABIC SECOND LANGUAGE ACQUISITION
Edited by Mohammad T. Alhawary

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE
Edited by Kim Potowski

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF SPANISH LANGUAGE TEACHING
Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2
Edited by Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti and Manel Lacorte

For more information about this series please visit: www.routledge.com/Routledge-Language-Handbooks/book-series/RLH

The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza del Español L2 es el claro ejemplo de que los procesos de heterogeneidad y homogeneidad asociados a la globalización han irrumpido de lleno en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua española. Por un lado, se trata de un trabajo en el que destacados especialistas ubicados en diversos contextos geográficos y de enseñanza exponen los últimos avances en los temas de mayor actualidad en la disciplina. Por otro lado, la homogeneidad se pone de manifiesto en la estructura de los capítulos (introducción y palabras clave bilingües, estado de la cuestión, consideraciones metodológicas, pautas, bibliografía recomendada y bibliografía citada). La calidad y el rigor teóricos se anticipan desde la introducción (por ejemplo, en el interés por precisar las principales nomenclaturas de la investigación y la enseñanza del español). El prurito por la aplicación práctica se plasma en cada capítulo, en la sección de pautas, donde en ocasiones se incluyen además muestras de lengua para ilustrar aspectos pedagógicos concretos. La conjunción de estos y otros muchos aciertos dan como resultado un todo armónico que nos pone a vibrar en una misma sintonía de empoderamiento y confianza en nuestra profesión y en el futuro de nuestra lengua.

Martha Jurado, *CEPE – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*

This volume covers an extensive range of critical and current topics in teaching Spanish from both veteran and newer voices. Pressing issues of concern to both researchers and practitioners are represented, as well as useful reflections on how to bridge the two. The five principal sections of the book—cutting-edge methodologies, the development of language skills, features of various linguistic structures, a range of sociocultural topics, and a collection of high quality resources—offer readers a state of the art interdisciplinary exploration of current knowledge and best practices. I was especially pleased to see chapters on bilingual/multilingualism, heritage speakers, community service, and immersion programs, all of which are moving students in exciting directions linked to important social justice goals. The inclusion of scholars from across Latin America, the U.S., and Europe ensures representation of a multiplicity of contexts in which Spanish is taught. The editors are to be commended not only for assembling this breadth of high-quality scholarship, but also for doing so in Spanish, which allows the field to "walk the walk" of promoting the use of Spanish in various domains, making this volume an outstanding contribution to the field.

Kim Potowski, *University of Illinois at Chicago*

Una de las muchas virtudes de este volumen es hacer fácil lo difícil y, por lo tanto, conjugar lo erudito y lo cercano. Se trata de la primera obra de referencia sobre el español como LE/L2 con una verdadera vocación de conectar la investigación lingüística y la innovación didáctica. Su visión especializada y actual se vale de la investigación teórica para guiar al lector hasta las prácticas docentes de una forma clara y concisa. Su versatilidad resulta de gran utilidad, tanto para aquellos que se inician en el mundo de la enseñanza del español, como para los investigadores que desean estudiar, profundizar o consultar aspectos concretos. El hecho de que integre perspectivas de especialistas en distintos contextos educativos de todo el mundo constituye un verdadero acierto, ya que sus expertas miradas nos exponen los contenidos de cada uno de los capítulos hábilmente divididos en secciones para proporcionarnos una visión histórica, panorámica y global de la enseñanza del español como LE/L2. Este volumen está llamado a convertirse en una obra de referencia obligatoria sobre la materia a la que cualquier profesor e investigador deberá tener acceso.

Richard Bueno Hudson, *Instituto Cervantes*

The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching underscores the importance of (re)defining and updating our teaching methods and resources. It is an ambitious tome with 44 chapters on teaching methods, curriculum development, applied linguistics, linguistics, and teaching resources for state-of-the-art Spanish instruction. As the first comprehensive account of Spanish Language Teaching at a global level, the *Handbook* provides an up-to-date resource for instructors-in-training and experienced professionals that seek a go-to book on Spanish teaching. Entirely written in Spanish and with direct application into the classroom, the book includes essays by next-gen and established luminaries who share perspectives and approaches to learning and professional development on topics such as sociolinguistics, service learning, Spanish for the professions, virtual learning, pedagogical translation, and gamification, among others. The collection delivers indispensable inspiration and research-based approaches to teacher training and advancement for scholars and practitioners alike in an epoch of global expansion of Spanish Language Teaching.

Sheri Spaine Long, *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*

Los procesos que intervienen en el aprendizaje y en la enseñanza de una segunda lengua han representado dos auténticas *cajas negras* (¿qué mecanismos intervienen?, ¿cómo enseñar de forma eficiente?). Gracias a las aportaciones de la investigación, sabemos que en la actuación lingüística participan multitud de destrezas (hablar, comprender, escribir, leer), de dimensiones (formal o codificada, pragmática, psicolingüística, conversacional. . .), de situaciones sociales y culturales. . . Existen progresos evidentes en la dimensión didáctica: planteamientos, organización, praxis docente, multiplicación de recursos, evaluación. . . Esta obra constituye un excelente, completo y moderno volumen sobre aprendizaje y enseñanza de español L2. Está escrito por especialistas prestigiosos en cada materia y ofrece respuestas contrastadas que iluminan sombras y resuelven dificultades que se puedan presentar a docentes e investigadores.

Salvador Gutiérrez Ordóñez, *Real Academia Española and Universidad de León*

THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF SPANISH LANGUAGE TEACHING

Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2

Edited by Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti and Manel Lacorte

SPANISH LIST ADVISOR: JAVIER MUÑOZ-BASOLS

Routledge
Taylor & Francis Group
LONDON AND NEW YORK

First published 2019
by Routledge
2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

and by Routledge
52 Vanderbilt Avenue, New York, NY 10017

Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business

British Library Cataloguing-in-Publication Data
A catalogue record for this book is available from the British Library

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
Names: Muñoz-Basols, Javier, editor. | Gironzetti, Elisa, editor. | Lacorte, Manel, editor.
Title: The Routledge handbook of Spanish language teaching : metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2 / edited by Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti and Manel Lacorte.
Description: New York : Routledge, 2018. | Series: Routledge language handbooks | Includes bibliographical references and index.
Identifiers: LCCN 2018009396 | ISBN 9781138182905 (hardback : alk. paper) | ISBN 9781315646169 (ebook : alk. paper)
Subjects: LCSH: Spanish language—Study and teaching.
Classification: LCC PC4065 .R68 2018 | DDC 468.0071—dc36
LC record available at https://lccn.loc.gov/2018009396

ISBN: 978-1-138-18290-5 (hbk)
ISBN: 978-1-315-64616-9 (ebk)

Typeset in Bembo
by Apex CoVantage, LLC

ÍNDICE

TABLAS

FIGURAS

BIOGRAFÍAS DE LOS AUTORES

Annie R. Abbott es profesora de español en la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign (Estados Unidos). Ha publicado varios artículos y dos libros de texto para el aprendizaje-comunitario, *Comunidades: más allá del aula* (2010) y *Día a día: de lo personal a lo profesional* (2015).

Encina Alonso es autora de materiales (entre otros, *Gente Joven*, *Diverso* y *Soy profesor/a, aprender a enseñar*), formadora de profesores y docente en la Universidad de Múnich (Alemania) en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su investigación actual se centra en temas sobre la comprensión lectora, específicamente la contribución del docente al desarrollo de la misma en el aula.

Marta Antón es catedrática en lingüística hispánica en Indiana University-Purdue University Indianápolis (Estados Unidos). Su investigación se centra en las áreas de teoría sociocultural, interacción en el aula, evaluación dinámica, sociolingüística y análisis del discurso. Entre sus publicaciones se incluye *Métodos de evaluación de ELE* (2013).

Jane Arnold es catedrática emérita de la Universidad de Sevilla (España) y posee experiencia como ponente sobre la enseñanza de segundas lenguas en varios países. Es directora académica de Language and Cultural Encounters. Su investigación gira en torno a los factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas. Sus publicaciones incluyen los libros *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas* (2000) y *The Principled Communicative Approach* (2015).

Elizabet Arocena es profesora en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España). Es docente especializada en la formación continua de profesorado de educación primaria y secundaria en multilingüismo y en el tratamiento integrado de lenguas. Su investigación se centra en la educación multilingüe, las creencias de los profesores en relación con la enseñanza de lenguas y el uso de distintas lenguas en el aula.

Encarna Atienza es profesora de lengua española en el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (España). Su investigación se centra en la enseñanza del español como primera y segunda lengua, con especial atención a ideología y educación, formación docente, evaluación de los aprendizajes y enseñanza del léxico.

Sonia Bailini es profesora de lingüística hispánica en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán (Italia). Su investigación y publicaciones se centran en el análisis de los procesos de adquisición de lenguas afines, didáctica del español LE/L2 para fines específicos y lingüística de corpus aplicada a la enseñanza de lenguas.

Flavia Belpoliti es profesora de español y directora del Programa de Estudios Graduados de Español en Texas A&M University–Commerce (Estados Unidos). Su investigación se centra en la lingüística aplicada del español, la sociolingüística, la formación de profesores de español y el español como lengua de herencia en los Estados Unidos.

Teresa Bordón es profesora de lengua española de la Universidad Autónoma de Madrid (España) y ha centrado su investigación y publicaciones en la enseñanza y la evaluación del español como segunda lengua. Trabaja asimismo en el campo de la didáctica de la lengua y la formación de profesores.

Gina Burdiles es doctora en lingüística y profesora de español en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Sus líneas de desarrollo en docencia (pregrado y posgrado) e investigaciones con financiamiento FONDECYT son gramática española, análisis del discurso y alfabetización académica con especial atención a los géneros escritos especializados.

Ángeles Carreres es profesora de lengua española en la Universidad de Cambridge (Reino Unido). Sus trabajos más recientes analizan el papel que desempeña la traducción en la enseñanza de lenguas. Es autora de *Cruzando límites: la retórica de la traducción en Jacques Derrida* (2005) y coautora de *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation* (2018).

Daniel Cassany es profesor de análisis del discurso en la Universitat Pompeu Fabra (España). Su campo de investigación y docencia es la enseñanza de la literacidad o alfabetismo. Sus proyectos actuales de investigación versan sobre las identidades y culturas digitales de los jóvenes y el uso de las TIC en la lectura y escritura.

Alejandro Castañeda Castro es profesor de lingüística general y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas en la Universidad de Granada (España). Sus líneas de investigación se centran en la enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. Es coautor de *Gramática básica del estudiante de español* (2011).

Jasone Cenoz es catedrática de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España). Su investigación abarca la educación multilingüe y la adquisición de segundas y terceras lenguas. Algunas de sus publicaciones son *Towards Multilingual Education* (2009) y *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (coeditado con Durk Gorter 2015)

Lirian Astrid Ciro es profesora de las áreas de lingüística hispánica y pedagogía de la lengua en la Universidad del Valle (Colombia), y además posee experiencia en el ámbito lexicográfico, en el que se ha desempeñado como redactora de diccionarios. Entre sus líneas de investigación se incluyen la lexicografía, los lenguajes de especialidad, la fraseología, la escritura académica y la didáctica de la lengua española.

Andrew D. Cohen es catedrático emérito de la Universidad de Minnesota (Estados Unidos). Sus investigaciones se centran principalmente en el aprendizaje de segundas lenguas y abarcan áreas

como las estrategias de aprendizaje, la enseñanza, la pragmática, la evaluación y la metodología de la investigación. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre estos temas.

Jhon A. Cuesta Medina es doctor en adquisición de segunda lengua (ASL) y tecnología educativa y profesor de español en la Universidad de South Florida (Estados Unidos). Su investigación analiza la formación y el desarrollo profesional de los profesores asistentes de lenguas en los Estados Unidos.

Manuel Díaz-Campos es catedrático de lingüística hispánica de la Universidad de Indiana (Estados Unidos). Realiza estudios en las áreas de variación fonológica y morfosintáctica, adquisición de la fonología en hablantes nativos y adquisición fonológica en estudiantes de español como segunda lengua. Entre sus publicaciones se incluyen *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (2011) e *Introducción a la sociolingüística hispánica* (2014).

Travis Evans-Sago es estudiante de doctorado en la Universidad de Indiana (Estados Unidos). Su investigación abarca la adquisición de segundas lenguas, el contacto entre lenguas y cuestiones sociolingüísticas como la expresión de la identidad en segundas lenguas, tanto de los aprendices en el aula como los inmigrantes y los hablantes de herencia.

Valentyna Filimonova es doctora en lingüística general y lingüística hispánica por la Universidad de Indiana (Estados Unidos). Su investigación se centra en la variación morfosintáctica y pragmática en el español mexicano con incorporación de los métodos sociolingüísticos y psicolingüísticos.

Kimberly Geeslin es catedrática en la Universidad de Indiana (Estados Unidos). Sus actividades de investigación se centran en el estudio del español como segunda lengua y la competencia sociolingüística. Es editora de *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (2013) y coautora del libro *Sociolinguistics and Second Language Acquisition* (2014).

Elisa Gironzetti es profesora de lingüística aplicada del español y directora del programa de español en la Universidad de Maryland (Estados Unidos). Su investigación y publicaciones se centran en la pedagogía del español como segunda lengua y lengua de herencia, el humor en la conversación, la pragmática y el análisis multimodal del discurso con técnicas de seguimiento ocular (*eye-tracking*).

José J. Gómez Asencio es catedrático de lengua española de la Universidad de Salamanca (España). Ha impartido conferencias y cursos sobre temas relacionados con los siguientes campos de especialidad: la historiografía de las ideas gramaticales y lingüísticas, la enseñanza y aprendizaje de ELE/EL2 y la sintaxis sincrónica. Ha publicado libros o artículos sobre todos los ámbitos mencionados.

Francisco José Herrera Jiménez es doctor en filología española por la Universidad de Granada (España) y dirige el centro Clic-International House Cádiz. Se ha especializado en la enseñanza del español a través de la web social, tema sobre el que ha impartido diferentes cursos y sobre el que ha escrito varios artículos.

Carmen Herrero es profesora de estudios hispánicos de la Universidad Manchester Metropolitan (Reino Unido), donde dirige el grupo de investigación Film, Languages and Media in Education

(FLAME). Es la cofundadora y codirectora de la Film in Language Teaching Association (FILTA). Su actividad docente e investigadora abarca el cine español contemporáneo y la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a través del cine y medios audiovisuales.

Iraide Ibarretxe-Antuñano es profesora de lingüística general en la Universidad de Zaragoza (España). Investiga sobre la lingüística cognitiva, la tipología semántica y la lingüística contrastiva. Ha trabajado sobre el espacio y el movimiento, la percepción sensorial y el simbolismo fónico. Dirige el proyecto MovEsII sobre tipología semántica y lingüística aplicada (MINECO, FFI2013–45553-C3).

Casilde A. Isabelli es profesora de lingüística hispánica de la Universidad de Nevada, Reno (Estados Unidos). Su investigación analiza los efectos de inmersión y la instrucción formal sobre la adquisición de características sintácticas y las teorías psicolingüísticas en relación con la adquisición de una segunda lengua.

Francisco Jiménez Calderón es profesor de lengua española en la Universidad de Extremadura (España). Su investigación se centra en la adquisición y enseñanza del vocabulario del español como lengua extranjera, y también ha trabajado sobre metodología, español para fines específicos, y análisis de géneros discursivos en español.

Jorge Jiménez-Ramírez es profesor de español y comunicación en la Universidad Europea de Madrid (España). Investiga sobre el papel de la cultura en LE/L2, los efectos de la sociedad digital en la educación y la estructura de las lenguas como sistemas dinámicos complejos.

Carol A. Klee es catedrática de lingüística hispánica en la Universidad de Minnesota (Estados Unidos). Realiza estudios sobre la sociolingüística, el español en contacto con el quechua y la adquisición del español como segunda lengua. Entre sus libros se encuentran *El español en contacto con otras lenguas* (2009) y *Lingüística aplicada: la adquisición del español como segunda lengua* (2ª ed. 2013).

Dale A. Koike es catedrática de lingüística hispánica y portuguesa en la Universidad de Texas, Austin (Estados Unidos). Sus estudios investigan cuestiones de pragmática, análisis del discurso, adquisición de L2 y L3, y cultura. Es editora de la serie *Hispanic and Lusophone Linguistics* para la editorial Routledge.

Manel Lacorte es profesor de lingüística aplicada del español en la Universidad de Maryland (Estados Unidos). Su investigación y publicaciones se centran en la pedagogía y cuestiones sociopolíticas en la enseñanza del español como segunda lengua y de herencia, la formación de profesores y la lingüística aplicada. Es coeditor de *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (2014) y coautor de *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* (2017).

Barbara A. Lafford es catedrática de lingüística aplicada del español en la Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos). Sus investigaciones se enfocan en la adquisición del español en contextos domésticos y extranjeros, la enseñanza de lenguas extranjeras por medio de la tecnología, y el desarrollo del campo de lenguas para fines específicos.

Darcy W. Lear es profesora en la Universidad de Chicago (Estados Unidos). Su investigación se centra en la pedagogía, el español para las profesiones y aprendizaje-servicio. Entre sus

publicaciones están el libro de texto *Conéctate* (2016) y varios artículos en *Hispania*, *Modern Language Journal*, *Foreign Language Annals* y *Michigan Journal of Community Service Learning*.

Susana Martín Leralta es profesora de lingüística aplicada a la enseñanza del español en la Universidad Antonio de Nebrija (España). Su investigación y publicaciones se centran en las destrezas orales, la competencia estratégica y la evaluación en español como lengua extranjera y en la adquisición del español como lengua de migración.

Francisco Moreno-Fernández es catedrático de lengua española de la Universidad de Alcalá (España) y director del Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en la Universidad de Harvard (Estados Unidos). Es autor, entre otros textos, de *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (1998) y *Sociolingüística cognitiva* (2012).

Pilar Munday es profesora de español en la Universidad Sacred Heart (Estados Unidos). Realizó su doctorado en lingüística teórica en la Universidad de Nueva York. Enseña todos los niveles de español, incluyendo fonética, lingüística y cultura. Su investigación y publicaciones más recientes se centran en el uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas.

Javier Muñoz-Basols es profesor y coordinador de español en la Universidad de Oxford (Reino Unido). Sus áreas de especialización incluyen la enseñanza de ELE/EL2, la lingüística hispánica, la traducción y los estudios culturales. Es coautor de *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* (2017), editor jefe y cofundador del *Journal of Spanish Language Teaching* y presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

María Noriega-Sánchez es profesora de lengua española en la Universidad de Cambridge (Reino Unido). Su investigación y publicaciones se centran en cuestiones pedagógicas, en particular el papel que desempeña la traducción en la enseñanza del español como segunda lengua y el diseño de materiales didácticos. Es coautora de *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation* (2018).

Carlos de Pablos-Ortega es profesor de lingüística y traducción audiovisual en la Universidad de East Anglia (Reino Unido). Investiga en el área de la pragmática contrastiva, las actitudes lingüísticas, la didáctica de la enseñanza de lenguas y la subtitulación. Entre sus publicaciones está *Seamos pragmáticos: introducción a la pragmática española* (2014).

Giovanni Parodi es profesor de lingüística de corpus y psicolingüística en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Sus investigaciones y publicaciones giran en torno al discurso escrito especializado con atención a los géneros multisemióticos disciplinares y al procesamiento cognitivo y procesos de comprensión. En los últimos proyectos ha implementado soporte tecnológico con técnicas de seguimiento ocular (*eye-tracking*).

Susana Pastor Cesteros es profesora de lingüística aplicada en la Universidad de Alicante (España). Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera, la formación de profesores, la evaluación y el español académico como segunda lengua. Es autora de *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* (2004).

Lynn Pearson es profesora de español en la Universidad Estatal Bowling Green (Estados Unidos). Sus áreas de investigación incluyen pragmática e interlengua, pedagogía y formación

de profesores. Sus publicaciones recientes incluyen un capítulo en *L2 Spanish Pragmatics: From Theory to Practice* (2018) y artículos en *Hispania*, *Modern Language Journal*, *System* y *Pragmatics and Language Learning*.

Ángela Pinilla-Herrera es profesora de lingüística hispánica en la Universidad Georgia Southern (Estados Unidos). Realiza investigaciones en las áreas de sociolingüística, lenguas en contacto, pragmática, análisis de la conversación y estrategias de aprendizaje de segundas lenguas.

Joan-Tomàs Pujolà es doctor en lingüística aplicada y profesor en el Departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (España). Sus intereses de investigación se centran en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, las nuevas tendencias metodológicas como el aprendizaje móvil y la gamificación, la autonomía en el aprendizaje de LE/L2 y la formación del profesorado.

Carmen Ramos-Méndez es catedrática de español en la Hochschule für Angewandte Sprachen/Universidad de Lenguas Aplicadas, Múnich (Alemania). Sus publicaciones versan sobre el pensamiento de profesores y alumnos, el enfoque reflexivo, la docencia universitaria, la interacción en entornos virtuales y el español como lengua de herencia en Alemania.

Rajiv Rao es profesor de lingüística hispánica de la Universidad de Wisconsin–Madison (Estados Unidos). Utiliza la fonología de laboratorio para investigar las siguientes áreas: el sistema fonológico de los hablantes de herencia, la entonación afrohispánica, la interfaz entre pragmática y prosodia, la acentuación y el fraseo fonológico. Es editor de *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation: From Description to Pedagogy* (2019).

Agustín Reyes-Torres es profesor de didáctica de la lengua y la literatura en la Universitat de València (España). Su investigación se centra en la formación de futuros docentes y en el desarrollo de la literacidad y la competencia literaria a través de la lengua extranjera. Entre sus publicaciones se encuentran los libros *Textos e interpretación: introducción al análisis literario* (2013) y *Thinking through Children's Literature in the Classroom* (2014).

Victoria Rodrigo es catedrática de lingüística aplicada del español en la Universidad Estatal de Georgia (Estados Unidos). Investiga y publica sobre las destrezas receptivas, lectura y audición, pedagogía y diseño de actividades. También es formadora de profesores. Es autora de *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica* (2019).

Esperanza Román-Mendoza es profesora de lengua española y lingüística del español en la Universidad George Mason (Estados Unidos). Su investigación y publicaciones se centran en el *e-learning*, la formación del profesorado y la pedagogía crítica. Es autora de *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2* (2018).

Anna Rufat es profesora de lengua y didáctica de la lengua en la Universidad de Sevilla (España). Es especialista en el análisis del léxico en el ámbito del español como lengua extranjera (desde una perspectiva teórica y aplicada), y en el estudio de la interlengua del español basado en corpus de aprendientes.

Lourdes Sánchez-López es catedrática de lingüística aplicada del español y directora fundadora del programa certificado de español para fines específicos en la Universidad de

Alabama en Birmingham (Estados Unidos). Su investigación y publicaciones se centran en lingüística aplicada, la enseñanza del español y de las culturas hispanohablantes, el español para fines específicos y el aprendizaje-servicio.

Núria Sánchez-Quintana es profesora en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (España). Es autora de diversos manuales de enseñanza de ELE/EL2. Sus publicaciones académicas versan sobre pensamiento y práctica, el plurilingüismo y la enseñanza de lenguas. Participa en diversos proyectos de innovación docente.

Amy S. Thompson es catedrática de lingüística aplicada en la Universidad de West Virginia (Estados Unidos). Su investigación se enfoca en las diferencias individuales en la adquisición de segunda lengua y su relación con el bilingüismo y el multilingüismo. Algunas de sus publicaciones aparecen en el *Modern Language Journal, TESOL Quarterly, Foreign Language Annals* y *IJBEB*.

Paul D. Toth es profesor de lingüística hispánica en la Universidad Temple (Estados Unidos). Le interesan la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, con enfoque particular en el desarrollo gramatical, la pragmática del discurso del aula y la interacción entre aprendientes en grupos pequeños.

Graciela Vázquez ha sido profesora en la Universidad Libre de Berlín (Alemania) y sigue colaborando con dicha institución en la Facultad de Didáctica de las Lenguas Románicas. Su investigación gira en torno al discurso académico y la interlengua. Ha coordinado proyectos de máster europeos. Es autora de numerosos materiales y métodos para enseñanza de ELE/EL2 a nivel escolar y universitario.

Elena Verdía es jefa del departamento de formación de profesores del Instituto Cervantes (España). Sus estudios analizan el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes. Ha participado en proyectos como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) o las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012).

Félix Villalba Martínez ha sido profesor de didáctica de la lengua en la Universidad Complutense de Madrid (España). Sus trabajos de investigación y publicaciones giran en torno a la adquisición y en la didáctica del español en relación con poblaciones inmigrantes. Se ha dedicado a la formación de profesores en Europa y Latinoamérica, y actualmente trabaja en aspectos de lingüística cognitiva.

Eve Zyzik es profesora de español en la Universidad de California, Santa Cruz (Estados Unidos). Su investigación se centra en la adquisición del español como segunda lengua y como lengua de herencia. Entre sus publicaciones están *El español y la lingüística aplicada* (2016) y *Authentic Materials Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching* (2017).

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a Silvia Xicola Tugas (Universidad de Oxford) y a Josh Prada (Indiana University–Purdue University Indianápolis) por toda su ayuda con la revisión de redacción y de contenido de los originales. Sus pertinentes sugerencias, como lingüistas y profesores de segundas lenguas, nos han servido para matizar diferentes aspectos del proyecto durante la elaboración del mismo. También nos sentimos en deuda con Susana Pastor Cesteros (Universidad de Alicante) por sus excelentes comentarios sobre la introducción del volumen. Nos gustaría asimismo transmitir nuestro agradecimiento a las editoras de Routledge, Samantha Vale Noya, Laura Sanford, Andrea Hartill y Rosie McEwan, por creer en este proyecto y por su constante apoyo durante la elaboración del mismo. Por último, queremos darles las gracias a los profesores y a los estudiantes de español de la Universidad de Oxford, la Universidad de Maryland, la Texas A&M University-Commerce, y la Escuela de Español en Middlebury College, por ser una constante fuente de inspiración que nos permite investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

La publicación del presente libro se enmarca en el proyecto de I+D+i "Identidades y culturas digitales en la educación lingüística/Digital Identities and Cultures in Language Education" (EDU2014-57677-C2-1-R), del programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientado a los retos de la sociedad, del Ministerio de Economía y Competitividad de España, al que pertenece Javier Muñoz-Basols.

INTRODUCCIÓN

Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte

1. Propósito de la obra

La enseñanza del español ha experimentado un notable auge a escala global hasta llegar a convertirse en la última década en una disciplina independiente y autónoma (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 1). Desde un significativo número de obras de referencia (Salaberry y Lafford 2006; Lacorte 2007; Geeslin 2013; Lacorte 2015; De Santiago Guervós y Fernández González 2017), y de investigaciones sobre disciplinas específicas (Gironzetti y Koike 2016), se ha sugerido establecer un adecuado equilibrio entre enfoques teóricos y prácticos en la enseñanza de la lengua. No obstante, este esfuerzo no se ha plasmado hasta la fecha en un volumen de referencia para un amplio grupo de lectores, con utilidad para la investigación, aplicabilidad directa en el aula, y que sirva para empoderar a los profesionales del idioma sobre las metodologías, los contextos y los recursos de la enseñanza del español como segunda lengua (L2).

The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2 tiene como principal objetivo llenar este importante hueco en la bibliografía especializada. Se trata de la primera obra de referencia que aúna, desde un punto de vista internacional, información teórica y pautas pedagógicas sobre la lengua y su adquisición, nociones imprescindibles para aprender a transformar las prácticas docentes (VanPatten 2017, 212). La extensa gama de conocimientos que este volumen proporciona sobre el aprendizaje y la enseñanza del español L2 da respuesta a la necesidad imperante de conectar en nuestra profesión la investigación lingüística y la innovación didáctica (Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya 2017, 17–19).

2. Una visión integral sobre la investigación y enseñanza del español L2

El título bilingüe, *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, refleja el hecho de que la investigación científica sobre la disciplina se lleva a cabo hoy día desde diferentes puntos geográficos, principalmente en inglés y en español. Asimismo, la selección de contenidos, la procedencia y trayectoria tanto de los autores como de los editores evidencian esa misma realidad y hacen de este volumen una obra de consulta con una verdadera vocación internacional. Este *Handbook* analiza, además, la variedad

de contextos, métodos, recursos y perfiles docentes y estudiantiles que conforman la enseñanza del español L2, con la vista puesta tanto en la actualidad como en las próximas décadas.

Las distintas nomenclaturas para hacer referencia a la realidad de la enseñanza de la lengua constituyen, en cierto modo, una manera de entender que todavía nos hallamos ante una disciplina relativamente joven (Tabla 0.1).

Tabla 0.1 Principales nomenclaturas de la investigación y enseñanza del español

Etiqueta	*Significado*
En inglés	
Spanish FL	*Spanish as a foreign language*
Spanish L2, SL	*Spanish as a second language*
SLT	*Spanish language teaching*
SHL	*Spanish as a heritage language*
En español	
ELE, EL/E	Español como lengua extranjera
EL2, español L2	Español como segunda lengua
ELSE	Español como lengua segunda o extranjera
ELH	Español como lengua de herencia, lengua heredada

Al comparar las nomenclaturas en estas dos lenguas, observamos que la literatura en inglés se ha ido nutriendo de diferentes variantes: desde calcos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (*English as a foreign language* o EFL), es decir, *Spanish FL* (*Spanish as a foreign language*), hasta otras variantes genéricas como *Spanish L2* o *SL* (*Spanish as a second language*), acrónimos más específicos y relacionados con el perfil lingüístico y cultural de los aprendientes, como *SHL* (*Spanish as a heritage language*, véase Duff 2008), o más abarcadores y centrados en las prácticas docentes, como *SLT* (*Spanish language teaching*).

Por su parte, en español coexisten, entre otros, acrónimos como *ELE* o *E/LE* (*español como lengua extranjera*), *EL2* o *ESL* (*español como segunda lengua*), *ELE/L2* o *ELE/SL* (*español como lengua extranjera o segunda lengua*), *ELH* (*español como lengua de herencia* o *lengua heredada*) y, más habitual en algunos países de América Latina, *ELSE* (*español como lengua segunda o extranjera*; véase Serrón 2015). Cada una de estas etiquetas refleja un intento de abarcar o definir la disciplina, con significados que se han ido perfilando con el tiempo. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (Martín Peris *et al*. 2008), el acrónimo *ELE* o *español como lengua extranjera* hace referencia al aprendizaje del español cuando esta no es la L1 del estudiante ni la lengua vehicular del país en el que reside (es decir, el aprendizaje no tiene lugar en un contexto de inmersión). Al contrario, *EL2* o *español como segunda lengua* identifica el aprendizaje en un contexto de inmersión y, por lo tanto, en un país donde se habla español, o donde el español es también lengua de uso cotidiano por un gran porcentaje de la población y presente en los medios de comunicación, como sucede en Estados Unidos (Martín Peris *et al*. 2008; Pastor Cesteros 2016). Por su parte, el acrónimo *ELSE* intenta superar esta división abarcando la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera dentro y fuera del ámbito hispánico; algunos autores también incluyen dentro de esta etiqueta la enseñanza del español a usuarios de las lenguas de signos (Serrón 2015).

El propósito de este *Handbook* reside en ofrecer una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria, tal y como entendemos actualmente la lingüística aplicada (Lacorte 2016, 192; Lafford 2017, 197–198). Así, hemos optado por utilizar *enseñanza del español L2* y *Spanish*

language teaching como nomenclaturas generales. Si por un lado el uso de una terminología amplia carece de la especificidad y los matices propios de un espacio determinado, por otro, estas nomenclaturas nos permiten dar más visibilidad al campo y entenderlo de manera abarcadora, desde la multiplicidad de contextos en los que se desenvuelve la profesión, y mediante la integración de cuestiones lingüísticas, cognitivas, individuales y sociales de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Muñoz-Basols *et al*. 2017, 468). En última instancia, esta decisión manifiesta además la realidad de la enseñanza del español en lugares, como Estados Unidos, donde cada vez resulta más difícil referirse a esta lengua como extranjera debido a su importante presencia demográfica, cultural y socioeconómica, y donde el futuro de su enseñanza se ve cada vez más marcado por una creciente población de hablantes de herencia y por el contacto entre lenguas (Muñoz-Basols y Salazar 2016, 90).

3. Una herramienta de formación y empoderamiento en la enseñanza de la lengua

Encontrar una palabra plenamente equivalente a la nomenclatura de *Handbook* en español no resulta sencillo. Términos como *Manual*, *Vademécum* o *Compendio* no expresan la utilidad práctica que subyace en estas páginas. La idea de *Handbook* va más allá. Se trata de un género textual que no solo funciona como libro de cabecera, consulta o referencia, sino que aspira a convertirse en una verdadera herramienta de formación y empoderamiento para los profesionales de la lengua. Que el proyecto se haya concebido en español constituye una apuesta firme para dar visibilidad a la investigación realizada en esta lengua dentro del ámbito de la lingüística aplicada. Más importante aún, la publicación de este volumen en la lengua meta responde al deseo de conectar los contenidos con su aplicabilidad inmediata mediante las muestras de lengua, las actividades propuestas y las pautas o recomendaciones prácticas para el aula. Una de las facetas más notables de este volumen es, por lo tanto, su capacidad de servir como obra de referencia para la formación continua del profesorado, mediante el acceso en cada capítulo a una presentación integral del tema, pautas pedagógicas y recursos bibliográficos adicionales. Por un lado, los lectores de esta obra estarán al corriente de los últimos avances teóricos y metodológicos; por otro, podrán comprobar de qué manera dichos conocimientos se pueden trasladar al aula.

La presente obra se ha concebido como un volumen dirigido a profesores en activo o en formación y a especialistas e investigadores del español L2. No obstante, dada su versatilidad, resultará igualmente de interés para estudiantes de máster y doctorado, o personas interesadas en el diseño curricular que deseen adquirir una visión actualizada y completa sobre la disciplina. Los profesionales de la enseñanza del español L2 encontrarán en esta obra una herramienta para comprender un gran número de los retos actuales relacionados con la metodología en la enseñanza, los contextos específicos en los que se imparte la lengua, o los recursos que se utilizan en su aprendizaje. Y los investigadores, en cualquier etapa de su carrera, hallarán en este *Handbook* un novedoso recurso para trazar la evolución de la disciplina, familiarizarse con los problemas metodológicos de cada área y explorar nuevas líneas de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza del español L2.

Con este *Handbook* se pretende asimismo reafirmar la enseñanza del español L2 como una disciplina que ha ido adquiriendo un carácter autónomo en el ámbito de la lingüística aplicada y que posee en la actualidad particularidades propias. Así, la panorámica sobre el aprendizaje y la enseñanza del español L2 que aquí se ofrece constituye un novedoso e importante punto de partida que permitirá entablar un diálogo eficaz entre los miembros de la comunidad docente e investigadora mediante la combinación de perspectivas teóricas y aplicadas.

4. Selección y organización de los contenidos del volumen

Para la selección de temas se han considerado los aspectos metodológicos, lingüísticos y pedagógicos imprescindibles para el presente y el futuro de la profesión. En muchos casos, se ha potenciado el desarrollo de los capítulos en coautoría a fin de brindar una panorámica desde diferentes contextos geográficos. Además, las secciones se han organizado de modo que el lector pueda ir familiarizándose progresivamente con la utilidad de cada uno de los capítulos y acudir a los temas que más le interesen además de descubrir otros nuevos. El volumen se divide en cinco partes principales:

Parte I	Perspectivas metodológicas y curriculares
Parte II	Destrezas lingüísticas y comunicativas
Parte III	Aspectos lingüísticos y gramaticales
Parte IV	Contextos sociales y culturales
Parte V	Herramientas didácticas y recursos profesionales

Mediante esta disposición de los contenidos, los temas se complementan entre sí, permitiendo un práctico manejo de la obra a medida que se avanza en la lectura. Además, la inserción de referencias cruzadas dentro de cada capítulo hace posible que el lector pueda ampliar su conocimiento sobre otros aspectos relacionados y descubrir nuevas ideas para su formación desde una perspectiva interdisciplinaria.

La primera parte se ocupa de las ***perspectivas metodológicas y curriculares*** y comienza con un capítulo de carácter teórico acerca de los conceptos y enfoques actuales en la enseñanza y el aprendizaje del español L2. Los contenidos en esta sección aportan una panorámica de las aplicaciones metodológicas en el ámbito educativo. Primero, centrando la atención en el aprendiente, con capítulos sobre su autonomía, motivación y diferentes estilos y estrategias de aprendizaje, y después desde la óptica docente, con trabajos sobre el diseño, la revisión y evaluación del currículo, la planificación de unidades didácticas, el análisis de materiales didácticos, el tratamiento de los errores, la evaluación, las teorías sobre la adquisición de la lengua y el desarrollo de una pedagogía crítica en el aula.

La segunda parte del volumen se centra en las ***destrezas lingüísticas y comunicativas***. Los primeros capítulos de esta sección engloban las cuatro destrezas comunicativas, comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y oral, áreas que gozan de una consolidada tradición investigadora y docente en el campo. Los capítulos siguientes exploran otros temas que están recibiendo especial atención en la enseñanza del español L2, en concreto, la gramática pedagógica, el papel que desempeña la adquisición y enseñanza del vocabulario y la creciente importancia del componente intercultural en el aula.

La tercera parte adopta una orientación más lingüística y presenta contribuciones sobre ***aspectos lingüísticos y gramaticales*** desde áreas tales como la lingüística cognitiva, la fonología y la fonética, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Asimismo, esta sección cubre otras disciplinas más directamente relacionadas con el contexto de uso de la lengua, como la sociolingüística, la dialectología o la lexicografía. Tal como ocurre con la sección anterior, todos estos capítulos recogen los avances teóricos más significativos en el ámbito lingüístico y los trasladan al aula del español L2 de un modo eficaz y relevante.

La cuarta parte del volumen analiza algunas cuestiones clave en relación con los ***contextos sociales y culturales*** de la enseñanza del español L2, empezando con capítulos acerca del bilingüismo y el multilingüismo o el contacto entre lenguas, a los que siguen otros trabajos

sobre las circunstancias pedagógicas, institucionales y sociales que suelen definir la enseñanza a hablantes de herencia o a inmigrantes adultos, los diversos ámbitos para el desarrollo del aprendizaje-servicio y del aprendizaje comunitario, el aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística, y el creciente interés por el español para las profesiones.

La quinta y última parte pone a disposición del lector ***herramientas didácticas y recursos profesionales*** tanto para la docencia como para la investigación y la (auto)formación. Los capítulos que se centran en las herramientas y los recursos para la docencia tratan sobre la enseñanza en contextos virtuales para el aprendizaje, el uso de tecnologías educativas, el empleo de medios audiovisuales, la gamificación, así como el manejo de corpus y bases de datos. A continuación, los capítulos orientados hacia la investigación y la (auto)formación exploran el uso de la traducción pedagógica, la explotación de la literatura en el aula, la reflexión mediante la investigación en acción, el empoderamiento de los profesores no nativos y el desarrollo profesional docente.

Como se puede apreciar, la considerable variedad de temas y enfoques incluidos en este volumen sobre la enseñanza del español L2 permite acercarse con convicción a las prácticas docentes más importantes en nuestro campo y, a su vez, integrar con éxito elementos procedentes de disciplinas lingüísticas que hasta la fecha se han desarrollado desde posiciones más tradicionales.

5. Estructura interna de los capítulos

Cada uno de los capítulos se compone de seis secciones con el fin de establecer un sólido equilibrio entre conocimientos teóricos y aplicados. En general, los capítulos se abren con referencias a la trayectoria del tema en cuestión y de ahí se avanza hacia los puntos de interés más relevantes en la actualidad, hasta llegar a una serie de pautas pedagógicas que hacen posible implementar e integrar toda la información del capítulo en el ámbito inmediato del aula. Los títulos para las secciones son:

Introducción y palabras clave bilingües
Estado de la cuestión
Consideraciones metodológicas
Pautas
Bibliografía recomendada
Bibliografía citada

El primer apartado de ***introducción*** contiene un resumen bilingüe en español y en inglés de los contenidos, y permite descubrir mediante una lectura rápida los temas que se van a abordar. La inclusión de palabras clave también bilingües permite apreciar los contenidos principales del capítulo y relacionar unos capítulos con otros.

En el segundo apartado se presenta un ***estado de la cuestión*** que sienta las bases del tema central a partir de los últimos avances en la disciplina. Aquí se busca preparar al lector para la comprensión de los siguientes apartados. Algunos capítulos incluyen un breve recorrido histórico, mientras que otros explican el cambio o giro más significativo experimentado en el campo, ya sea por la propia investigación aplicada o por la innovación didáctica. Con todo ello, esta sección recoge parte de la problemática, su relevancia para la enseñanza del español, los marcos teóricos que se han desarrollado en las últimas décadas, los cambios más relevantes que se han producido a partir de obras de especial interés, o la influencia de estas contribuciones en el desarrollo teórico y pedagógico del área que es objeto de estudio.

El tercer apartado se centra en ***consideraciones metodológicas*** que plantean problemas o cuestiones teóricas a modo de puente entre el estado de la cuestión y las pautas pedagógicas. Algunos de los aspectos analizados corresponden a las consecuencias de los cambios producidos en el tema principal del capítulo, los aspectos más destacados de la investigación que se pueden aplicar a la enseñanza del español, o las prácticas docentes más recientes. Toda esta información prepara al lector para el último apartado en el que se relacionan los conocimientos adquiridos con las destrezas necesarias para la enseñanza en el aula.

El cuarto apartado ofrece ***pautas*** concretas: desde cómo abordar la enseñanza de la lengua en un contexto determinado, hasta de qué manera se deben analizar los factores y variables que hay que tener en cuenta en el desarrollo de una metodología específica. Estas pautas ayudan a trasladar la información de las secciones anteriores a la enseñanza del español en diversos contextos. En los capítulos que por su temática así lo permiten, se han incluido ejemplos o muestras de lengua para ilustrar aspectos pedagógicos concretos.

Los dos apartados de bibliografía brindan una selección de referencias relacionadas con los contenidos del capítulo. En la ***bibliografía recomendada*** se incluye una selección de obras teóricas, manuales de referencia o libros de texto con una orientación predominantemente práctica o aplicada. En el apartado de ***bibliografía citada*** se recopilan todas las referencias mencionadas en el texto. Gracias al encuadre temático de cada capítulo, estas dos secciones constituyen una excelente guía para iniciarse en la investigación o ampliar conocimientos sobre la materia.

En definitiva, este *Handbook* resultará de excepcional utilidad para numerosos usuarios tanto por la selección de contenidos como por la originalidad, versatilidad y fácil manejo de la estructura interna de sus capítulos. Cualquier lector que acuda a sus páginas encontrará no solo información fundamental y actual sobre el desarrollo de cada área de estudio, sino también una amplia variedad de técnicas y sugerencias que se pueden integrar de manera exitosa en la enseñanza del español L2.

Bibliografía

De Santiago Guervós, J. y J. Fernández González. 2017. *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

Duff, P. 2008. "Heritage Language Education in Canada". En *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, eds. D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus, 71–90. Londres y Nueva York: Routledge.

Geeslin, K. L. 2013. *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Gironzetti, E. y D. Koike. 2016. "Bridging the Gap in Spanish Instructional Pragmatics: From Theory to Practice". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 89–98.

Lacorte, M., ed. 2007. *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros.

Lacorte, M., ed. 2015. *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge.

Lacorte, M. 2016. "Lingüística aplicada". En *Enciclopedia de lingüística hispánica*, ed. J. Gutiérrez-Rexach, 186–194. Londres y Nueva York: Routledge.

Lafford, B. 2017. "The Evolution of Future Spanish Graduate Programs to Meet Diverse Student Needs". *Hispania* 100 (5): 195–201.

Martín Peris, E., coord. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Muñoz-Basols, J., N. Moreno, I. Taboada y M. Lacorte. 2017. *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J., M. Muñoz-Calvo y J. Suárez García. 2014. "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 1–14.

Muñoz-Basols, J., A. Rodríguez-Lifante y O. Cruz-Moya. 2017. "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1–34.

Muñoz-Basols, J. y D. Salazar. 2016. "Cross-Linguistic Lexical Influence between English and Spanish". *Spanish in Context* 13 (1): 80–102.
Pastor Cesteros, S. 2016. "Enseñanza del español como lengua extranjera". En *Enciclopedia de lingüística hispánica*, ed. J. Gutiérrez-Rexach, 41–52. Londres y Nueva York: Routledge.
Salaberry, R. y B. A. Lafford, eds. 2006. *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Serrón Martínez, S. 2015. "El español como lengua segunda y extranjera (ELSE): una visión desde América Hispana". *Boletín de Lingüística* 27 (43–44): 145–173.
VanPatten, B. 2017. "On Universal Trends in Spanish as a Second Language". *Hispania* 100 (5): 211–212.


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

PARTE I

Perspectivas metodológicas y curriculares


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

1
MÉTODOS Y ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA
(Teaching methods and approaches)

Graciela Vázquez y Manel Lacorte

1. Introducción

Desde los años 70, la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (L2) ha mostrado en general un menor interés por la aplicación estricta de métodos determinados, como por ejemplo el audiolingual o el de gramática-traducción. Al igual que otras áreas dentro de la lingüística aplicada, la metodología de enseñanza de L2 enfatiza hoy en día la adaptación de un amplio abanico de conceptos teóricos y nociones pedagógicas a las diversas características académicas, institucionales y sociales de cada contexto de enseñanza. Este capítulo comienza con una breve panorámica histórica del campo que ilustra el proceso hacia los actuales parámetros pedagógicos —más dinámicos y abiertos— y los principales marcos curriculares para el español en diversos ámbitos geográficos. A continuación, se incluye una descripción de algunos enfoques en boga: por tareas, por competencias, estratégico e intercultural. Por último, se presentan pautas e ideas de carácter práctico para que el profesorado pueda decidir de manera consciente qué principios, técnicas o prácticas pueden resultar más útiles en su labor diaria.

Palabras clave: metodología de la enseñanza de lenguas; desarrollo curricular; diseño de materiales; autonomía del profesorado; contextos de aprendizaje

Since the 1970s, the teaching of second and foreign languages (L2) has been less concerned about the direct application of methods in the strict sense of the concept, such as the audiolingual or the grammar-translation method. Similar to other areas in applied linguistics, current L2 methodology focuses on the adaptation of a wide range of theoretical and pedagogical notions to the diverse academic, institutional and social conditions of any given teaching environment. In the first part, a brief historical overview of the field up to the present is offered in order to explain how the current pedagogical principles have become more dynamic and flexible. Then, key features of the main curricular frameworks in the teaching of Spanish L2 are presented, focusing on various geographical areas. Following an examination of the current pedagogical principles in L2 methodology, guidelines and reflection activities are presented with the goal of helping L2 teachers to become more aware about decisions concerning which principles, techniques or activities may be more productive in their everyday teaching work.

Keywords: language teaching methodology; curriculum design; language teaching materials development; language teacher autonomy; learning contexts

2. Estado de la cuestión

Los libros de texto y otros materiales pedagógicos actuales incorporan en su concepción procedimientos y técnicas de los fundamentos psicológicos, lingüísticos, didácticos y sociales del enfoque comunicativo de los años 70. En general, el llamado *enfoque comunicativo* constituye una respuesta interdisciplinaria a las anteriores limitaciones de métodos como el de gramática-traducción, el audiolingual y el situacional (Zanón 2007). En un plano histórico, el enfoque comunicativo adquirió mayor relevancia en un momento en el que en muchos países se desarrollaban profundos cambios políticos y sociales, y cuando los rígidos paradigmas estructuralistas y conductistas daban paso a posiciones constructivistas más acordes con la realidad y, por lo tanto, a nuevas necesidades en el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas (L2).

La enseñanza comunicativa de comienzos de los 70 presenta dos puntos de partida que se irán perfilando con más claridad durante las décadas sucesivas. El primer punto consiste en plantearse qué características aporta el alumnado al contexto de aprendizaje (p. ej., motivación, estrategias, estilos de aprendizaje, tradiciones académicas, conocimiento del mundo, etc.), y el segundo entraña una reflexión sobre las necesidades comunicativas del grupo y su entorno sociocultural. Ambos aspectos nos permiten distinguir dos enfoques clave para la pedagogía comunicativa: el nociofuncional y pragmático de los años 70 y principios de los 80, y el intercultural desde mediados de la década de los 80 (Neuner y Hunfeld 1993).

El enfoque nociofuncional y pragmático de los 70 se encuentra íntimamente vinculado a varios modelos lingüísticos y pedagógicos. En primer lugar, la *teoría de los actos de habla* (Searle 1969) concede menos énfasis a la forma lingüística (estructuralismo) para concentrarse en la intención comunicativa al negociar significados en la interacción (pragmalingüística). En segundo lugar, el modelo de *competencia comunicativa* de Hymes (1971) redefine la visión chomskyana sobre el conocimiento lingüístico al equiparar la creación y estructura de oraciones gramaticales con su comprensión y producción adecuada y aceptable en contextos comunicativos específicos. Más adelante, Wilkins (1976) aplica criterios semánticos para desarrollar una taxonomía de nociones y funciones que constituyen la base de los programas de aprendizaje. El *método nociofuncional* constituye, en realidad, una forma de organización del currículo. La noción equivale a un contexto y va incorporando conceptos, por ejemplo, *hacer un viaje*, que se relaciona con otras funciones como *pedir información*, *quejarse por un servicio no recibido*, *describir y expresar necesidades*, etc. En el ámbito de la enseñanza del español, el Nivel Umbral (Slagter 1979) es la primera programación nociofuncional publicada y que sirve posteriormente de modelo para la elaboración del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (2006).

Ya en los años 90 y principios del siglo XXI, la pedagogía comunicativa llega a convertirse en una concepción didáctica orientada hacia quien aprende y hacia la tarea a realizar. Por un lado, se plantea que el aprendizaje de lenguas deje de lado el modelo de hablante nativo ideal y se centre en la noción de hablante intercultural, es decir, una persona que interactúa con otras, reflexiona sobre su propia cultura, acepta otras realidades, perspectivas y percepciones del mundo, y es capaz de mediar lingüística e interculturalmente entre los mundos y realidades de la lengua (Byram 1997, 2009). Por otro lado, se constata un esfuerzo por sistematizar y combinar las variables de aprendizaje (edad, motivación, estilos y estrategias, etc.) y los contenidos (gramaticales o temáticos) en un currículum con cuatro dimensiones fundamentales: a) las necesidades e intereses de los aprendices; b) el contenido para trabajar la(s) tarea(s); c) la secuenciación de esas

necesidades e intereses en tareas posibilitadoras y finales, y d) un contexto de aprendizaje más propicio para la internalización de reglas, verbalización de hipótesis y su comprobación. En otras palabras, las tareas se centran en la forma y en el significado, son potencialmente evaluables, reproducen un discurso real, sea escrito u oral, y desean responder a las necesidades de quienes participan.

Junto con este interés por situaciones, temas y conocimientos comunicativos y culturales, se observa una actitud poco favorable hacia la preponderancia de la gramática en el aprendizaje-enseñanza de L2. En concreto, los contenidos gramaticales dejan de ser esenciales y aparecen supeditados a intenciones comunicativas y sus contextos sociales. Este hecho genera una serie de problemas en entornos didácticos donde la tradición gramatical, el foco exclusivo en la forma y la concepción del alumnado como destinatario de nuevos conocimientos (*tabula rasa*) constituyen todavía la posición dominante respecto al aprendizaje de L2.

Los enfoques comunicativos e interculturales se plasman en varios documentos publicados en los últimos años que resultan especialmente representativos por su calado en el desarrollo curricular, el diseño de materiales y las prácticas docentes en el aula. En el espacio europeo, los más importantes son, en primer lugar, el *Marco común de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001; [traducción: Consejo de Europa 2002]), una extensa descripción de conocimientos y destrezas lingüísticas y sociopragmáticas que integra también el contexto cultural donde se sitúa la lengua.[1] Por su parte, el *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas* (*MAREP*) (Council of Europe 2013) contempla dos ámbitos diferentes de competencia: a) la gestión de la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad u otredad, y b) la construcción y desarrollo de un repertorio lingüístico y cultural plural. En concreto, el *MAREP* identifica los recursos vinculados a estas competencias y los presenta en forma de descriptores. En el ámbito estadounidense, destacan las guías de competencia lingüística del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2012), que describen cinco niveles principales de habilidad funcional: distinguido, superior, avanzado, intermedio y principiante. La descripción de cada uno de los principales niveles es representativa de una gama específica de funciones que un hablante debe cumplir, como, por ejemplo, la habilidad de comprender, hacer o contestar preguntas, o la posibilidad de describir, narrar o crear con la L2. Por último, los descriptores propuestos en los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015) no constituyen un programa curricular determinado, sino que sirven de guía para la articulación de programas de L2. Se fundamentan en varias metas conocidas comúnmente como las Cinco Cs, por comenzar todas con la letra c: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades. Cada meta incorpora de dos a tres subestándares que indican lo que un aprendiz de L2 debe saber y saber hacer con la lengua.

Tras este breve recorrido histórico, las próximas secciones se centran en algunos de los enfoques que, siempre en el marco pedagógico comunicativo, reciben más atención a estas alturas del siglo XXI: por tareas, por competencias, estratégico e intercultural.

3. Consideraciones metodológicas

El estado actual de la enseñanza de L2 se caracteriza por la aplicación del constructivismo como principio rector de las pautas pedagógicas. A partir de las propuestas de Piaget, Vigotsky y Leontiev, entre otros, esta concepción filosófico-psicológica propone explicar el aprendizaje como una construcción del conocimiento basada en la relación de las personas con el objeto de estudio o en la interacción de las personas entre sí (Lantolf y Poehner 2014). Las tres ideas básicas son: a) cada persona es responsable de su proceso de aprendizaje; b) la persona que enseña

se enfoca en guiar, motivar y facilitar el proceso a través de la creación de contextos y espacios que contribuyen a la construcción de conocimientos significativos, y c) son conocimientos significativos aquellos que transforman el mundo que nos rodea, los que están basados en la experiencia y constituyen representaciones personales de la realidad, que asume múltiples facetas. En el ámbito de L2, estos principios constructivistas han dado lugar a ciertas concepciones pedagógicas: por un lado, el *enfoque por tareas* y el *enfoque por competencias*, ambos de especial interés para el desarrollo curricular, y por el otro, el *enfoque estratégico* y el *enfoque intercultural*, que sitúan a quienes aprenden en el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza. Como veremos más adelante en el capítulo, al compartir los mismos fundamentos teóricos constructivistas, estas aproximaciones pedagógicas comparten distintos tipos de acciones en el proceso de aprendizaje y enseñanza de L2.

La selección de estos enfoques parte de la relación que existe entre, por un lado, los principios constructivistas en que todos ellos se sustentan y, por el otro, el panorama actual y futuro del aprendizaje-enseñanza de L2. Los nuevos retos de la comunicación globalizada y la confrontación con textos multi o polimodales plantean y continuarán planteando desafíos metodológicos que implican reflexionar sobre competencias en la resolución de tareas de uso real en el aula o fuera de ella, sobre estrategias de aprendizaje o de comunicación que se deben aplicar en diversos contextos y sobre la importancia del aprendizaje cultural e intercultural para personas con múltiples perfiles e intereses.

3.1. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas pretende unir las tres nociones básicas de *forma* (gramática y léxico), *significado en contexto* y *uso de la lengua en la vida real* con la secuenciación de actividades y contenidos lingüísticos, culturales o estratégicos (Zanón 1999). Las definiciones más utilizadas señalan que la tarea es el resultado de una secuencia didáctica cuyo producto final representa un uso real de la lengua dentro o fuera de la clase (véase p. ej., Estaire y Zanón 1990/2010). La intervención personal del aprendiz es decisiva y, aunque integra fases de atención a la lengua y atención a los significados, el contenido es prioritario.

La *tarea* como concepto se diferencia de los ejercicios y actividades tradicionales. Un *ejercicio* se suele relacionar más con el aprendizaje de formas gramaticales y se vincula a la reproducción y práctica mecánicas, o a lo que más tarde se denominó foco en la forma (*focus on form*), o sea, centra la atención en aspectos léxicos o gramaticales aislados o problemáticos (Long 2016). Por su parte, la *actividad* puede ser de aprendizaje o comunicativa. En ambos sentidos, está ligada a la producción más creativa, fundamentada en los intereses del alumnado, los resultados abiertos y, a menudo, la simulación. La tarea se centra más en la comunicación, o en aquellos aspectos lingüísticos de la comunicación que le permiten al alumnado reflexionar y expresar mejor sus intenciones, ya sea con la ayuda docente o de manera autónoma. La tarea puede ser además una programación didáctica que considera elementos fundamentales tales como la dificultad, la interacción de quienes participan y el entorno donde se lleva a cabo. Aquí resulta importante recordar la diferencia entre *tarea final*, el producto oral u escrito que nos proponemos alcanzar como meta, y las *tareas posibilitadoras*, o pasos intermedios que contribuyen a la realización del objetivo comunicativo planteado a modo de andamiaje.[2] Recientemente, se ha intentado ampliar la noción de tareas (véase Liddicoat y Scarino 2013) de modo que el contexto de la clase no solo permita la producción e interpretación de significados lingüísticos (primeras etapas de aprendizaje), sino también una interacción intercultural. Profundizaremos este punto en la última sección sobre pautas de enseñanza a través de un ejemplo concreto: la mediación.

El enfoque por tareas ha sido objeto de una serie de críticas a las que Long (2016) ha respondido en detalle. En concreto, las críticas se refieren al papel de la gramática y del léxico y a lo que aparentemente podría ser la mutua exclusión del foco en la forma y el significado. Además, se indica que el enfoque no parece proporcionar el suficiente *input* lingüístico nuevo, y el que proviene del alumnado en los grupos de trabajo sería escaso y de dudosa calidad. Por último, no todos los contextos de aprendizaje se adaptarían a su aplicación. Sin embargo, cabe destacar que estas críticas no son del todo válidas y provienen de interpretaciones no siempre correctas de la teoría que sustentan el enfoque por tareas. Lo positivo radica en el intercambio de perspectivas que abran caminos para futuras investigaciones y en el hecho de que ciertas limitaciones dan lugar a correcciones que redundan en una mejor comprensión del proceso de aprendizaje-enseñanza de L2.

3.2. El enfoque por competencias

La definición del enfoque por competencias varía según el área geográfica. Mientras que en el ámbito anglosajón, la educación basada en competencias (EBC) se concentra casi en exclusiva en los resultados del aprendizaje y su aplicación a las exigencias de la vida real (personas adultas en circunstancias laborales y de supervivencia), el mismo enfoque en algunos países europeos se ha aplicado a la enseñanza de lenguas en las escuelas primarias y secundarias.

El aprendizaje a partir de *competencias* se distancia del entrenamiento de *destrezas* o habilidades aisladas, y se plasma más bien en la metáfora de los vasos comunicantes, es decir, la integración de competencias parciales da pie a la capacidad de comunicarse en otra lengua.

Como sucede en el certificado de evaluación del Mercosur (Certificación de Español Lengua y Uso, o CELU), la comprensión de textos escritos o auditivos funciona como base para la resolución de actividades de escritura. La integración de distintas competencias parciales sirve para obtener un producto final (*learning outcome*), del cual el estudiantado debe ser consciente. Este cambio de paradigma se expresa en un cambio de perspectiva: desde las metas de la persona que enseña tal como aparece en el currículum hacia el logro de lo que el l estudiantado puede hacer con los conocimientos que tiene en su haber. En el marco de este enfoque, se critican las posiciones que limitan la competencia comunicativa a las cuatro destrezas tradicionales (auditiva, oral, lectora, escrita), y se entiende el concepto de competencia como un mecanismo multidimensional (Council of Europe 2013) que incluye *saber ser* (actitudes), *saber* (conocimientos declarativos) y *saber hacer/saber aprender* (destrezas y estrategias metódicas). Según el *MAREP*, estas dimensiones suponen nuevas formas de literacidad y el manejo de textos multimodales, así como la redefinición de aprendices y docentes como agentes sociales e interculturales. Además, el enfoque por competencias subraya la necesidad de utilizar evaluaciones de tipo diagnóstico e insiste en la autoevaluación y la autonomía, aunque este último punto requiere un grado de madurez cognitiva no siempre presente en aprendices más jóvenes (Williams y Burden 1997).

El enfoque por competencias se centra en la resolución de actividades que se relacionan con el uso real de la lengua. Dichas actividades pueden reorganizarse en base a tareas finales y posibilitadoras; estas son simultáneamente tareas de apoyo y/o autoevaluación, mientras que producto final es una actividad oral y/o escrita que responde a una situación de la vida real o realidad de la clase. Las etapas siguen una progresión destinada al cumplimiento de la tarea final, y tanto los apoyos lingüísticos como la producción lingüística están al servicio de la comunicación. En otras palabras, del "saber" al "saber ser" y del "saber ser" al "saber actuar" (Fernández 2011). Los criterios que entran en juego para la construcción de actividades que implican competencias son, entre otros, los siguientes: actividades transparentes en cuanto a los objetivos; verbalización clara de la competencia en juego; determinación del estado de conocimientos a través del

diagnóstico de los puntos fuertes y débiles, y lo que todavía queda por hacer con respecto a los objetivos y productos de aprendizaje, es decir, para aumentar el nivel de competencia. Se trata, por lo tanto, de actividades (en un sentido amplio del concepto, más allá de los contrastes entre ejercicio, actividad y tarea) que relacionan los saberes (conocimientos) con el saber ser/actuar/hacer (competencia interaccional, estratégica y [auto]evaluación).

3.3. El enfoque estratégico

Se entiende por enfoque estratégico la aplicación de estrategias de comunicación y aprendizaje tal y como las define la investigación anglosajona (Oxford 1991). Las estrategias constituyen recursos o herramientas a las que recurren los hablantes de una lengua para desempeñar con éxito tareas con objetivos diversos (véase p. ej., Chamot *et al*. 1999; Cohen y Macaro 2007, y el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen). Para ello, entran en juego los principios metacognitivos de planificación, ejecución, monitorización y corrección. Las estrategias de aprendizaje se relacionan con las competencias generales mientras que las estrategias comunicativas lo hacen más bien con diversos estadios de la interlengua (sobre este contraste, véase la adaptación de Oxford al castellano de Fernández [2004b]).

Se consideran *estrategias de aprendizaje directas* las relacionadas con la memoria, la cognición y la compensación (p. ej., elaborar mapas conceptuales, identificar estructuras recurrentes o parafrasear y simplificar) mientras que las *indirectas* tienen un carácter metacognitivo, social, o afectivo (p. ej., cooperar con otras personas, crear situaciones de relajación para superar momentos de bloqueos). Las de *comunicación*, como su nombre lo indica, consisten en pedidos de aclaraciones, paráfrasis, cambio de código, creación de palabras inexistentes pero que podrían existir según el perfil de la lengua, evitación léxica o sintáctica y lenguaje no verbal.

Las estrategias pueden ocupar un lugar importante en la enseñanza de L2 tras la observación sistemática de los logros de aprendizaje (teoría del buen aprendiz) y la convicción de que aquellas personas que aplican estrategias efectivas alcanzan un éxito mayor en el aprendizaje de lenguas. No menos importante es la convicción de que las estrategias son transferibles, no solo de una a otra lengua aprendida posteriormente, sino también entre aprendices de una misma L2 en el mismo contexto de aprendizaje. Por supuesto, presentamos aquí una visión bastante general del entrenamiento estratégico que se basa, por un lado, en la motivación y las necesidades de quienes aprenden, y por el otro, de la convicción de quien enseña sobre la utilidad del mismo en las circunstancias y recursos con los que se cuentan.

Desde la publicación de *Learning to Learn English. A Course in Learning Training* (Ellis y Sinclair 1989), algunos trabajos han introducido otras estrategias aunque más tardíamente (Vázquez *et al.* 2009). Sin embargo, debido a limitaciones de espacio, remitimos el lector a la extensa bibliografía existente en español (Vázquez 2012).

A modo de síntesis, podemos decir que el enfoque estratégico hace hincapié en el desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje, presta atención a los procesos y a los productos y contribuye a secuenciar las actividades y tareas relacionadas con las destrezas (Martín Leralta 2008, 2009). Su objetivo consiste en cimentar la responsabilidad y la autonomía para que la interacción dentro y fuera del aula de L2 sea más eficaz. Los cuatro principios metalingüísticos mencionados más arriba (planificación, ejecución, monitorización y corrección) encajan perfectamente con la secuenciación en tres fases —antes, durante, después— aplicable al desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas (Fernández 2004a). La observación de la aplicación de estrategias a través de instrumentos como la verbalización en voz alta de procesos cognitivos (*thinking aloud protocols*) nos permiten entender mejor los procesos de aprendizaje de

lenguas, y a la vez constituyen modelos de buena práctica para las personas que intuitivamente no los aplican.

3.4. El enfoque intercultural

Se entiende por enfoque intercultural aquel que define el aprendizaje de una L2 como la adquisición del código lingüístico y la internalización de patrones socioculturales en los que se integra el idioma que se aprende (Byram 2014). En la actualidad, dicho constructo se entiende como la actuación efectiva y adecuada en la interacción con personas diferentes a la(s) propia(s) cultura(s). Este enfoque presenta tres dimensiones: cognitiva, afectiva e interaccional. La primera comprende los saberes y conocimientos, la segunda atañe el saber ser y las actitudes, y la tercera consiste en la aplicación de las dos anteriores con un impacto interno (los cambios que se producen en los esquemas cognitivos y creencias propias) y otro externo, definido como la interacción constructiva en contextos situacionales específicos. Es de suponer que los planes de estudio y los materiales se hacen eco de tales dimensiones proponiendo actividades idóneas para sensibilizar, reflexionar y actuar según ciertos objetivos, principalmente, concebir al aprendiz de lenguas como un mediador o mediadora lingüístico-cultural.

Se suele representar la competencia intercultural a través de la metáfora del iceberg (véase el Capítulo 17 de Jiménez-Ramírez en este volumen), que plasma una imagen de la L2 con una base o parte inferior no visible (a simple vista) formada por las ideas y creencias, hábitos y costumbres, prácticas y representaciones sociales, valores y actitudes de una cultura hacia la cual existe interés y curiosidad, y con cuyos miembros se desea interactuar de manera efectiva y adecuada en diversos contextos culturales, laborales o de ocio. Cabe recordar que las definiciones de cultura son múltiples y variadas, y lo que se suele denominar civilización y cultura (conocimientos sobre una sociedad determinada, valores, costumbres, etc.) tiene más que ver con saberes que con comportamientos. Por su parte, las nociones de interculturalidad y transculturalidad se relacionan con *saber ser* y *saber actuar*, respectivamente, y parten de los conocimientos sobre civilización y cultura mencionados antes.

En contraste con otras competencias, la intercultural es holística y posee un carácter transversal, es decir, consiste de un cúmulo de competencias parciales y adquiere su valor específico en la integración de las anteriores. En lo que constituye la especificidad del aprendizaje de una L2, actualmente se considera que la —vasta y compleja— noción de competencia intercultural ha provocado un cambio de paradigma: en un mundo globalizado y cambiante, el objetivo supera la competencia lingüística. El modelo ha dejado de ser el hablante nativo ideal, y el primer objetivo educacional lo constituye el hablante intercultural capaz de comprender otras culturas, y de contrastarlas con la suya propia (Byram 2014). No obstante, existe una serie de cuestiones no resueltas intrínsecamente relacionadas con el componente cultural como, por ejemplo, ¿con qué criterios se desarrollan los materiales de enseñanza? ¿Existe una progresión? ¿Qué papel desempeña la lengua materna o vehicular en la reflexión y sensibilización? ¿Es recomendable evaluar la competencia inter(trans)cultural?

Por lo general, debemos recordar que en el entorno del aula de L2 conviven personas con más de una lengua materna y vehicular, y, por lo tanto, la comunicación ha dejado en muchos casos de ser intercultural para pasar a ser transcultural, con más de dos lenguas (y culturas) involucradas en la comunicación (Kramsch 2014). En este sentido, Byram (2014) reflexiona sobre algunas áreas que desembocan en los lineamientos de un currículum intercultural para la enseñanza de L2: los valores, los principios pedagógicos, la metodología y la evaluación. Introducir estos puntos en la práctica cotidiana puede implicar toda una serie de obstáculos, desde la falta de

materiales apropiados, hasta la escasez de tiempo o los conflictos con los programas oficiales de enseñanza. Con todo, creemos que la educación intercultural será cada vez más una dimensión ineludible y estará presente en la enseñanza de lenguas, así como en la formación y desarrollo de los docentes.

A modo de resumen, en la Tabla 1.1 se presentan las características principales de los diferentes enfoques para la enseñanza del español L2 que se han explorado en este apartado.

Somos conscientes de que, a medida que la enseñanza del español L2 ha crecido numéricamente en las últimas décadas, también se ha llevado a cabo en contextos de instrucción formal e informal más diversos, y con un alumnado cada vez más heterogéneo: niñas y niños, jóvenes o personas adultas de distintos orígenes sociales, culturales, étnicos, etc.; participantes en programas de estudios de inmersión doméstica o en el extranjero; inmigrantes llegados a países hispanohablantes; descendientes de familias hispanohablantes con residencia en países con otras lenguas mayoritarias, o personas involucradas en múltiples actividades profesionales en que el

Tabla 1.1 Características principales de los enfoques actuales para la enseñanza de L2

Enfoque intercultural (desde 1985)	
Foco	Patrones socioculturales de la lengua
Función docente	Mediador o mediadora intercultural
Función de los materiales	Sensibilizar al estudiantado sobre la(s) cultura(s) de la L2 y la(s) propia(s)
Palabras clave	Hablante intercultural
Enfoque por tareas (desde 1990)	
Foco	Resolución de una situación comunicativa real, dentro o fuera de la clase; importancia del contenido
Función docente	Programar y secuenciar los contenidos según necesidades reales de comunicación
Función de los materiales	Brindar un *input* lingüístico que permita enfocar la tarea desde el punto de vista de la forma y contenido
Palabras clave	Andamiaje; tarea final; tareas posibilitadoras
Enfoque por competencias (desde 2001)	
Foco	Habilidades y destrezas requeridas en situaciones reales de interacción
Función docente	Programar según las necesidades académicas o laborales del estudiantado
Función de los materiales	Posibilitar el entrenamiento de las familias de destrezas que requiere una competencia en particular
Palabras clave	Saber; saber ser; saber hacer; saber actuar; saber comprometerse
Enfoque estratégico (desde 2001)	
Foco	Conjunto de acciones para alcanzar un objetivo de aprendizaje
Función docente	Concientizar al estudiantado sobre la existencia de estrategias transferibles a nuevas situaciones de aprendizaje
Función de los materiales	Crear situaciones que requieran la movilización de estrategias de aprendizaje y comunicativas
Palabras clave	Planificación; ejecución; monitorización; corrección

español desempeña una función relevante. Ante este panorama, creemos que la combinación y adaptación de principios y estrategias a partir de los enfoques constructivistas descritos en este capítulo puede constituir la vía pedagógica más efectiva. Tanto docentes como alumnos, al igual que ocurre con otros colectivos en múltiples contextos sociales, deberían conceder mayor importancia a los siguientes elementos: a) la conciencia lingüística (capacidad de situarse en múltiples tipos de discurso privado y público, entender su importancia, valorar su efecto y ofrecer la respuesta adecuada de ser necesario); b) la agencia o potencial de acción (capacidad de asignar diferentes niveles de relevancia y significado a ciertos objetos o eventos); c) la autenticidad (relevancia y capacidad significativa de los modelos de lengua, textos y materiales a los que se expone al aprendiz), y d) la voz propia (distintos puntos de vista acerca de cualquier acontecimiento en clase asociados a la experiencia personal y el contexto social del aula) (van Lier 2010).

El siguiente apartado traslada los cuatro enfoques a diferentes actividades de carácter práctico. A riesgo de ser reduccionistas, nos gustaría afirmar que las clases actuales se sustentan sobre seis destrezas: lectora, escrita, auditiva, oral, audiovisual y de mediación, siendo el núcleo de esta última la tarea de mediación. Dichas destrezas se relacionan a través de dos ejes transversales que son la inter(trans)culturalidad y la competencia estratégica.

4. Pautas para la enseñanza

El discurso de la clase, el currículum, los materiales y la evaluación reflejan la relación con las competencias y sus ejes transversales, y tienen como referente los cuatro saberes: saber declarativo, saber ser, saber hacer y saber aprender. Como ya mencionamos, ninguno de los enfoques descritos en la sección anterior se aplica en su totalidad, sino que hay un transvase y solapamiento de acciones (algunas remiten a un enfoque, pero no todas) donde el fenómeno de aprender y enseñar se va nutriendo de diversas fuentes.

La base de los materiales es la unidad didáctica, donde el contenido o núcleo temático se trabaja según el desarrollo de las competencias mencionadas. Las tareas (posibilitadoras y final) cuentan con una meta comunicativa explícita y se llevan a cabo a través de la interacción, que a su vez presupone poner en juego estrategias de aprendizaje y de comunicación, es decir, los recursos para lograr los objetivos.

Los papeles asignados tradicionalmente a quien aprende y a quien enseña no son estáticos, sus límites son difusos; se intercambian según la naturaleza de la tarea y se desplazan desde el centro a la periferia (y viceversa) en la toma de decisiones. Esta visión dinámica afecta también a los textos con los que trabajamos en el aula.

El texto escrito u oral, junto con una amplia variedad de componentes no verbales, se ha convertido en un artefacto multimodal con el que tanto estudiantes como docentes interactúan por múltiples vías, entre ellas Internet y las redes sociales. Desde esta perspectiva, el eje del aprendizaje de L2 ya no lo ocupa el conocimiento gramatical de unidades exclusivamente lingüísticas, sino la interpretación y producción de textos escritos u orales en combinación con múltiples recursos semióticos (lingüísticos, visuales, auditivos, espaciales, táctiles, gestuales) que se pueden presentar en cualquier tipo de texto en ámbitos académicos, públicos o privados (ensayos, cartas comerciales, informes, mensajes personales, historias orales, etc.). Asimismo, se debe conceder mucho más énfasis al contexto situacional (*situatedness*), es decir, la relevancia que el texto adquiere en una situación social y/o comunicativa determinada. En otras palabras, comprender y producir textos implica necesariamente comprender de manera crítica y reflexiva los contextos sociales de donde provienen dichos textos, ya que constituyen el producto de una cultura o culturas (New London Group 1996; Kalantzis y Cope 2008).

4.1. Los enfoques en acción

Presentamos a continuación una tarea esquemática de mediación en la que se procura integrar los cuatro enfoques descritos en la sección anterior. Definimos las tareas de mediación como aquellas cuyo objetivo consiste en transformar un texto oral o escrito en función de las necesidades e intenciones de quienes participan en una situación comunicativa. Este tipo de actividades —en el sentido más amplio de esta palabra, tal como explicamos anteriormente— ha comenzado a integrarse en los libros de texto tanto para enseñanza reglada como no reglada desde principios del siglo XXI en Europa.

La mediación, como competencia polifacética, ha recibido especial atención en la nueva versión ampliada del *MCER* (Council of Europe 2017) que, especialmente en el campo de la mediación, ofrece descriptores relacionados con textos, conceptos y la interacción en grupos de trabajo. Dichos descriptores amplían los ámbitos de la mediación a los espacios pluriculturales, situaciones cotidianas y las situaciones que pueden acarrear interacciones conflictivas.

En el esquema de actividad que se presenta a continuación, se muestra cómo se entrelazan en la resolución de una tarea aspectos del enfoque estratégico e intercultural y las competencias que estos enfoquen suponen. A partir de una situación propia de un ámbito de estudio ("la hora de consulta"), se trata de resolver lingüística e interculturalmente el problema que pueden plantear tradiciones académicas dispares. La actividad está pensada para llevarse a cabo en una sesión de clase de una hora con un grupo de estudiantes de nivel B1+ (intermedio-intermedio alto) según el *MCER*. El formato de la actividad es el de una escenificación didáctica (*role-play*) que requiere un cambio de perspectiva a través de una negociación lingüística e intercultural con el fin de aclarar un malentendido y reestablecer las relaciones sin que haya pérdida de la imagen o identidad propia. La evaluación de la actividad se puede llevar a cabo entre pares, mediante listas de control.

Situación

La semana pasada fui a la hora de consulta de mi profesora. Cuando llegó mi turno me miró y me dijo que ya había estado la semana pasada. Le expliqué que había escrito un capítulo y que me gustaría que lo leyera. Volvió a mirarme con ojos desorbitados. En este país —me dijo— el estudiantado solo viene a hacer preguntas y no a que leamos sus capítulos uno por uno antes de entregar la versión final. Me disculpé. Le expliqué que en mi país la tutora prácticamente escribe con el estudiantado, corrige la redacción y controla la bibliografía. Pues aquí no, se impacientó. Usted plantea preguntas, yo respondo, usted escribe el trabajo y yo evalúo. En la fecha acordada se pone una nota y ya está. Tuve que irme. Me sentí decepcionada. Además —me espetó antes de cerrar la puerta— yo soy profesora y no tutora.

Conflicto

La estudiante (cultura A) no conoce los usos y costumbres de la profesora/universidad. Necesita ayuda; la profesora se niega a atenderla por segunda vez. La estudiante no se atiene al rito (cultura B) y su nivel de lengua no le permite todavía explicarse de manera adecuada. Estamos frente a lo que se considera un incidente crítico.

Tarea

Los conocimientos lingüísticos de tu compañera (cultura A) son todavía precarios. La profesora (cultura B) no habla su lengua. La estudiante (cultura A) se ha comportado siguiendo los usos y costumbres de su propia cultura académica que no concuerdan con los locales. Tu tarea consiste en colaborar en la resolución de un conflicto basado en la ruptura de reglas de cortesía. La mediación tendrá éxito si la relación entre ambas personas se reestablece y si existe una compensación.

- *Fase 1.* Acercamiento al tema. La estudiante y la mediadora negocian la problemática de la situación, la mediadora entiende el problema, tranquiliza a la estudiante y explica a la profesora en la L1 lo que pasa. Se utiliza un registro académico. La profesora responde en el mismo estilo pero se percibe una cierta impaciencia.
- *Fase 2.* La mediadora se dirige a la estudiante en una variante coloquial del castellano. La tutea. Le explica por qué la profesora no ha querido atenderla. Aclara el malentendido. Aunque no conoce el léxico exacto en muchos casos parafrasea, corrobora si ha entendido lo que explica. Intenta transmitir seguridad a la estudiante comentando que no se trata de un problema personal.
- *Fase 3.* La mediadora aclara la situación con la profesora, explica que no ha habido intención de ofender o faltar el respeto. La profesora parece estar conforme, pero advierte que hay tutoras y tutores para introducir al estudiantado en los usos y costumbres locales e incluso un sistema de mentoras y mentores.
- *Fase 4.* La mediadora negocia con la estudiante una reacción que no dañe en la medida de lo posible su propia imagen ni la de la profesora a quien transmite una disculpa a modo de "compensación" y logra que la estudiante "corrija" su visión de la hora de consulta para evitar posibles problemas futuros.

Pautas para el andamiaje (**scaffolding*****)***

- Antes de la mediación, durante la fase de acercamiento, es necesario explicar conceptos relacionados con la vida académica que pueden ser similares en ambas culturas, pero que no lo son, y explicitar las expectativas académicas existentes. Producto: reflexionar sobre aspectos académicos que podrían interferir entre sí y discutirlos es una manera de ofrecer una ayuda (andamiaje) para llevar a cabo la mediación. De ese proceso podría surgir un producto, tal como una guía de sobrevivencia.
- Durante la mediación, ofrecer tarjetas con sugerencias sobre qué papel debe adoptar cada persona involucrada y expresiones útiles, es decir, las que se refieren a peticiones de ayuda, las que se utilizan para parafrasear o simplemente para marcar los turnos de palabra en la mediación. Designar a algunas personas de la clase que adoptan el papel de "apuntadoras" en caso de no salir adelante, en contraste con el papel de meros "espectadores".
- Después de la mediación, trabajar con fichas de autocontrol. Si es posible, filmar la mediación y evaluarla con el mismo sistema en base a criterios de bondad. Reflexionar sobre posibles estrategias para salir del paso, o sea, recursos que entran en juego cuando no se da con una expresión o estructura: los gestos, las paráfrasis, los antónimos, etc. A partir de las fases de la mediación conviene discutir con el estudiantado qué estrategias podrían aplicarse ya que estas

no necesariamente son conscientes. Las estrategias se refieren a la toma de conciencia en cuanto a la información a mediar, la situación y contexto de las personas que interactúan, el uso del conocimiento lingüístico y no verbal (mediación oral), la verbalización de la información que se distancia del mensaje original y la revisión posterior (mediación escrita).

Como se puede observar, en esta y cualquier otra tarea pueden confluir elementos del enfoque estratégico e intercultural y las competencias involucradas. En el caso de la actividad propuesta, se trata de una tarea, puesto que implica el uso de la L2 en una situación real. Se atiende a la forma del mensaje pero, simultáneamente, también a la negociación del significado y al contenido. La tarea se lleva a cabo a través de fases didactizadas donde el estudiantado puede aportar sus experiencias e intereses personales. Además, el estudiante puede (auto)evaluarse con el objetivo de mejorar la actuación. Por estas razones, en la tarea se cumplen las fases del aprendizaje estratégico: planificación, ejecución, monitorización y corrección. Asimismo, la transversalidad del enfoque intercultural está presente en las diversas etapas de la planificación y ejecución de la tarea: en primer lugar, la sensibilización con respecto a usos y costumbres en el ámbito universitario de diversos países, seguida por una reflexión sobre el punto de vista propio y ajeno, lo cual permite una perspectiva diferente sobre la situación y, eventualmente, la aceptación de que existen muchas maneras de interpretar y acercarse a una misma realidad.

En este capítulo se ha destacado la interdisciplinariedad de la enseñanza del español L2 poniendo el acento sobre ciertos enfoques que, en nuestra opinión, significan un avance y desarrollo de la práctica docente gracias a una comprensión más holística del aprendizaje de L2 en contextos diversos. Todo esto no equivale a proponer que el siglo XXI llegará a caracterizarse por una ausencia completa de métodos con soluciones específicas para los problemas que podría plantear el aprendizaje de L2. En un momento en que la lingüística aplicada a la enseñanza de L2 ha alcanzado plena madurez teórica e investigadora, el panorama didáctico se caracteriza más por conceptos, principios y enfoques que constituyen las ideas y creencias provenientes de diversas disciplinas y de la experiencia docente. En otras palabras, ya no podemos partir de la aplicación estricta de uno u otro método, sino de una cuidadosa consideración de aspectos esenciales como: a) los intereses y necesidades de los aprendices como dimensión primordial de la instrucción; b) el equilibrio entre procesos implícitos y explícitos de aprendizaje y enseñanza; c) la participación activa de aprendices y docentes manejando diferentes roles y dinámicas de grupo; y d) los vínculos relevantes y coherentes entre todas las fases de la secuencia pedagógica y contextos comunicativos auténticos. El objetivo final del aprendizaje de L2 ya no consiste tanto en replicar hablantes nativos de esa lengua, sino en desarrollar la conciencia de los aprendices con respecto a su agencia (capacidad o potestad de acción) personal y social como usuarios de la L2, y ofrecerles la mayor cantidad posible de recursos para interpretar y producir una amplia variedad de textos en diferentes contextos sociales (Lacorte 2013).

A pesar de la importancia que en la actualidad se concede a las necesidades de quienes aprenden o a los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*), no debemos olvidar que la persona que enseña siempre ha sido y seguirá siendo el catalizador del material didáctico y un modelo lingüístico, afectivo e intercultural dentro de la clase e incluso fuera de ella. Por esta razón, no podemos dejar de revisar como docentes todas nuestras ideas y creencias: no olvidemos que la paradoja del mundo educativo actual es hallarnos en una bisagra trisecular y, por lo tanto, compuesta por instituciones pedagógicas con ideologías del siglo XIX, enseñantes escolarizados en el siglo XX y aprendices del siglo XXI. Los enfoques elegidos para su discusión en este

capítulo podrían proporcionar acercamientos a posibles aproximaciones didácticas. Cada docente es el producto de una biografía personal y académica, moldeada por tradiciones y enfoques que se reflejan en el quehacer cotidiano. Nuestros valores, ideas y creencias son el tamiz por donde transcurren nuestras lecturas y los conocimientos adquiridos. Sin embargo, se deberá decidir qué, cómo, cuándo y para qué aplicar un determinado enfoque. El punto esencial de partida para cualquier aplicación de los enfoques metodológicos descritos en este capítulo reside en la continua reflexión crítica del personal docente (y del alumnado) sobre los diversos aspectos teóricos y prácticos del proceso de aprendizaje-enseñanza, las condiciones internas y externas de ese proceso, y la experiencia personal como aprendiz y docente de L2 (Burton 2009; Lacorte 2015). El alcance de esta reflexión crítica tiene que ir más allá del eclecticismo con principios (*principled eclecticism*) propuesto desde principios de los 80 para enfrentarse con éxito al síndrome del péndulo metodológico (Prator 1980) o, en otras palabras, oscilar entre una metodología u otra. Por lo tanto, esta reflexión no puede centrarse solamente en la selección de técnicas de uno u otro enfoque en relación con un contexto pedagógico determinado (Rivers 1981), sino que necesita abarcar la capacidad del profesorado de L2 para evaluar y aplicar con mayor seguridad elementos ligados a determinadas visiones teóricas o curriculares, posiciones tradicionales sobre la enseñanza (de gramática, vocabulario, pronunciación, destrezas lingüísticas y cultura), e incluso nuevas tendencias vinculadas al empleo de diversas tecnologías de aprendizaje-aprendizaje.

Notas

1 Publicada en septiembre de 2017, la nueva versión del *Marco* añade descriptores más específicos para la mediación, como actividad lingüística en que los hablantes reformulan, de modo oral o escrito, un texto con el fin de facilitar la comprensión mutua de otras personas. Asimismo, la nueva versión incorpora nuevos descriptores para complementar el conjunto original del texto de 2001, y profundiza en la definición de los hablantes como agentes sociales (individuos responsables y autónomos, capaces de actuar en distintos contextos sociales). Más información en www.coe.int/lang-CEFR.

2 El concepto de andamiaje, propuesto por Vigotsky (1978) (véase Lantolf y Poehner 2014), es una metáfora que alude a formas diferentes de reducir la dificultad lingüística, comunicativa o emocional que podría presentar una tarea o el contexto donde se lleva a cabo.

Bibliografía recomendada

Blake, R. J. y E. Zyzik. 2016. *El español y la lingüística aplicada*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Byram, M. 2014. "Twenty-Five Years On-From Cultural Studies to Intercultural Citizenship". *Language, Culture and Curriculum* 27 (3): 209–225.

Ellis, R. 2012. *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo, eds. 2004. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Bibliografía citada

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Yonkers, NY: ACTFL.

Burton, J. 2009. "Reflective Practice". En *The Cambridge Guide to Second Language Education*, eds. A. Burns y J. C. Richard, 298–308. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. 2009. "Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education". En *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, ed. D. K. Deardorff, 321–332. Los Ángeles, CA: Sage.

Byram, M. 2014. "Twenty-Five Years On-From Cultural Studies to Intercultural Citizenship". *Language, Culture and Curriculum* 27 (3): 209–225.

Chamot, A., S. Barnhardt, P. El-Dinary y J. Robbins. 1999. *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley.

Cohen, A. y E. Macaro. 2007. *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2013. Marco para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas. Estrasburgo: Council of Europe. http://book.coe.int.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Ellis, G. y B. Sinclair. 1989. *Learning to Learn English: Learner's Book: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estaire, S. y J. Zanón. 1990/2010. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español". *MarcoELE* 8.

Fernández, S. 2004a. "La subcompetencia estratégica". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 573–592. Madrid: SGEL.

Fernández, S. 2004b. "Las estrategias de aprendizaje". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 411–433. Madrid: SGEL.

Fernández, S. 2011. "Nuevos desarrollos y propuestas curriculares a partir de *MCER*". *MarcoELE* 12.

Hymes, D. 1971/1995. "Acerca de la competencia comunicativa". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, eds. M. Llobera y J. M. Cots, 27–47. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Kalantzis, M. y B. Cope. 2008. "Language Education and Multiliteracies". En *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education*, eds. S. May y N. Hornberger, 195–211. Nueva York, NY: Springer.

Kramsch, C. 2014. "Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction". *Modern Language Journal* 98 (1): 296–311.

Lacorte, M. 2013. "Metodología en contexto: una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas". *@tic. Revista d'innovació educativa* 10: 122–130.

Lacorte, M. 2015. "Methodological Approaches and Realities". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 99–116. Londres y Nueva York: Routledge.

Lantolf, J. y M. Poehner. 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Londres y Nueva York: Routledge.

Liddicoat, A. J. y A. Scarino. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Blackwell.

Long, M. 2016. "In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues". *Annual Review of Applied Linguistics* 36: 5–33.

Martín Leralta, S. 2008. "Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE". *MarcoELE* 6.

Martín Leralta, S. 2009. *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección de Monografías ASELE 12. Madrid: CIDE-CREADE.

The National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, VA: Author.

Neuner, G. y H. Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlín: Langenscheidt.

New London Group. 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1): 60–92.

Oxford, R. 1991. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York, NY: Newbury House.

Prator, C. 1980. "In Search of a Method". En *Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher Trainees*, ed. K. Croft, 13–25. Boston, MA: Little, Brown and Company.

Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Searle, J. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slagter, P. 1979. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Van Lier, L. 2010. "Classrooms and 'Real' Worlds: Boundaries, Roadblocks, and Connections". En *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, eds. Glenn Levine y Alison Phipps, 32–42. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Vázquez, G. 2012. "El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 1: 181–212.

Vázquez, G., M. Ainciburu y E. Tayefeh. 2009. *Con dinámica. Competencias y estrategias*. Stuttgart: Klett.

Vigotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M. y R. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zanón. J. 1988/2007. "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual". *MarcoELE* 5.

Zanón, J., coord. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

2
AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN
(Autonomy and motivation)

Jane Arnold

1. Introducción

Este capítulo se centra en la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas, haciendo hincapié en dos de ellos: la motivación y la autonomía. Para el primer factor, la motivación, se consideran las aportaciones de la teoría de *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009), que puede ayudar a desarrollar la motivación intrínseca en el contexto de aprendizaje de una lengua, y los factores a tener en cuenta para fomentar la motivación y la comunicación en la lengua meta. Para el segundo factor, la autonomía, se destaca su papel con respecto a la motivación de los estudiantes según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1985). Así, se aborda la relacion de mutualidad entre autonomía y motivacion, poniendo de manifiesto que aquellos alumnos que muestran más motivación para aprender la lengua buscan mayor autonomía, por lo que su motivación se ve reforzada por el control que ejercen sobre el aprendizaje. Por último, se proponen sugerencias para animar a los aprendices a participar activamente en su proceso de aprendizaje, desarrollar su autonomia y promover su motivación.

Palabras clave: dimensión afectiva; motivación; autonomía; confianza; interacción

This chapter revolves around the role of affective factors in the learning of second languages, focusing specifically on motivation and autonomy. Regarding the former, motivation, the theoretical contribution of the *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009), which can help develop intrinsic motivation in language learning, is considered together with the factors to be taken into account to foster the development of intrinsic motivation and communication in the target language. The construct of autonomy, which plays a central role in learner motivation according to the theory of self-determination (Deci and Ryan 1985), is discussed in terms of its relationship of mutuality with motivation. Thus, students with higher degrees of motivation to learn the target language will look for more autonomy, and thus their motivation will be strengthened through the control they exert over their own learning process. Finally, suggestions are proposed to encourage learners to take an active role in their own learning process, develop their autonomy and foster their motivation.

Keywords: affective dimension; autonomy; motivation; confidence; interaction

2. Estado de la cuestión

En el campo de adquisición de segundas lenguas (ASL), sucede con frecuencia que una idea existe mucho antes de que se haya desarrollado o implementado plenamente. La atención a la dimensión afectiva del aprendizaje es un buen ejemplo. En el siglo XVII, Comenio, pedagogo de Moravia, en su obra *Puerta abierta a las lenguas* defendió un tipo de enseñanza de lenguas relacionado directamente con lo afectivo, es decir, la parte del ser humano que tiene que ver con los sentimientos, las emociones, los estados de ánimo, las actitudes, etc. Kelly (1976, 324) resume la visión de Comenio así: "both intellectual and emotional factors come under his consideration; he is insistent that it is the responsibility of the teacher both to create and preserve the pupil's eagerness to learn"; en definitiva, se le concede especial valor a la motivación. Sin embargo, es a partir de las últimas décadas del siglo XX cuando se extiende un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas que tiene muy presente la importancia de los factores afectivos. En esta línea, Stern (1983, 386) afirma que "the affective component contributes at least as much and often more to language learning than the cognitive skills".

Muchos aspectos del interés hacia los factores afectivos en ASL han partido del trabajo de Earl Stevick, autor de publicaciones de orientación humanística que han influido en el desarrollo profesional de profesores de lenguas. Aunque él valoraba lo que se había hecho en el campo anteriormente, no creía que esta investigación proporcionara muchas respuestas a la pregunta sobre qué influye realmente en el aprendizaje eficaz de la L2. El consideraba que "Success [. . .] depends less on materials, techniques and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom" (Stevick 1980, 4). Con esto se puede resumir lo que se encuentra implícito en la dimensión afectiva: "dentro" (*inside*) se refiere a factores individuales como la motivación, la autoestima, la autonomía, la ansiedad, la empatía, los estilos de aprendizaje, y "entre" (*between*) a los factores de interacción, la relación entre alumnos, el profesor y los alumnos, y también desde el punto de vista intercultural.

Este interés creciente en la dimensión afectiva de la enseñanza se apoya en la investigación neurocientífica que subraya la necesidad de tener en cuenta el componente afectivo para establecer las condiciones neurológicas que producen en el cerebro un funcionamiento más eficaz durante el aprendizaje (Damasio 1996). LeDoux (1996, 25) llega a afirmar que "minds without emotions are not really minds at all", y Schumann (2000) mantiene que, desde la perspectiva neurobiológica, no se puede negar la importancia de lo afectivo en el aprendizaje de lenguas. En este sentido, el neurocientífico Francisco Mora (2013, 66) nos dice que la emoción es "un ingrediente básico del proceso cognitivo, [. . .] el binomio emoción-cognición (procesos mentales) es un binomio indissoluble".

El factor afectivo que seguramente ha recibido más atención en el ámbito de la enseñanza de lenguas es el de la motivación. Encontramos definiciones sencillas como "el motor que genera la actividad y sostiene el esfuerzo para conseguir una meta" (Minera Reyna 2010, 2). Y otras más complejas:

> un estado interno del individuo influenciado por ciertas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado, porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.
>
> (Madrid 1999, 69)

Sin embargo, en la enseñanza de español L2 nos interesa saber, sobre todo, qué es lo que crea la motivación y cómo podemos potenciarla en la enseñanza de la lengua porque, según Dörnyei (1998, 17), "Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the

driving forceto sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent".

El trabajo de Gardner (1985) influyó notablemente en la conceptualización de la motivación con su modelo socioeducativo basado en dos orientaciones: la *motivación integradora* (deseo de relacionarse de algún modo con la cultura de la lengua meta) y la *motivación instrumental* (querer lograr algo, como un trabajo). Otra distinción fue la de la *motivación extrínseca*, que proviene de algo externo a la experiencia del aprendizaje de la lengua, y la *motivación intrínseca*, que se crea cuando el aprendiz disfruta con el aprendizaje.

Según Deci y Ryan, creadores de la teoría de la autodeterminación, "Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energize their learning" (1985, 245). Consideraban que la distinción entre formas de motivación depende principalmente de las razones y metas que tiene la persona para actuar, y esto, según ellos, tiene que ver con la autonomía. Dickinson (1995, 165) afirma que la investigación muestra que "learners' active and independent involvement in their own learning (autonomy) increases motivation to learn and consequently increases learning effectiveness", es decir, cuando los aprendices se implican más y son más autónomos, esto lleva a más motivación y un aprendizaje más eficaz. Holec (1981, 3) definió la autonomía como "the ability to take charge of one's own learning" y, por lo tanto, llevar las riendas del apendizaje. A partir de las teorías de Vygotsky (1962), Tharp y Gallimore (1991) reclamaban una forma de enseñanza que "despertara las mentes" y que llevara a los alumnos hacia una participación más activa en su aprendizaje, lo cual significaría que tendrían más control sobre el proceso. El profesor, después de darles el apoyo necesario por medio de "modeling, feeding back, instructing, questioning", iría quitando andamiaje para que los alumnos fueran hacia "unassisted performance" (Tharp y Gallimore 1991, 47), o sea, para que se hicieran más autónomos.

En el proceso de desarrollo de la autonomía del alumno influirían ciertos factores, según Benson (2013): que haya un contexto educativo que permita que el alumno desarrolle el control de su aprendizaje, que el alumno tenga la capacidad de tomar el control de su aprendizaje y que quiera tener control. Implica, por un lado, la actitud hacia el aprendizaje que incluye un deseo de autorregularse y, por otro, la capacidad de aprender de manera independiente (Dickinson 1995, 166).

3. Consideraciones metodológicas

Underhill (2000) enfatiza que cuando el docente adquiere una mayor conciencia de cómo establecer una atmósfera de aprendizaje de la lengua en el grupo se produce un cambio afectivo importante, es decir, cuando se tiene en cuenta lo que sucede *entre* las personas del grupo, tal y como señalaba Stevick. La dinámica de grupo fue definida por Heron (1989, 26) como "la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios". Este concepto cobra mucha importancia en los modelos actuales de enseñanza comunicativa de L2 porque el aprendizaje depende de la interacción, y por tanto hace falta crear una comunidad de aprendizaje en el aula donde los alumnos se sientan cómodos y dispuestos a interactuar en la lengua. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) señala que una de las competencias que hay que atender en la enseñanza de lenguas es la "competencia existencial", que incluye "la voluntad de entablar una interacción social con otras personas" (Council of Europe 2001, 11–12; 2017 [traducción: Consejo de Europa 2002, 12]); con esta competencia "se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación" (2002, 14). Entonces, si en la clase nos preocupamos por crear una buena dinámica de grupo, según Dörnyei y Malderez (2000, 174), esto puede influir en aspectos como la cantidad y la calidad de la interacción, el grado de cooperación e implicación

de los alumnos, las relaciones entre profesor y alumnos y la confianza y satisfacción de todos. En un estudio con alumnos de español como lengua extranjera, Díaz Martínez (2012, 21) comprobó la importancia para la motivación de tener un grupo con "relaciones de proximidad entre alumnos y profesor" y "una atmósfera libre de ansiedad, distendida".

En la enseñanza del español enfocada hacia el uso de la lengua para comunicarse, como explican Arnold y Julián (2015, 66), los alumnos "pueden reaccionar de tres maneras cuando deben hablar en la L2: rehusar hacerlo, hacerlo porque el profesor les obliga, o hablar porque quieren hacerlo" y añaden que "el primer requisito respeto a la interacción en la L2 es que el alumno esté dispuesto a comunicarse. Sin embargo, a menudo los alumnos no están motivados a dar los pasos necesarios para usar la lengua en la interacción". MacIntyre *et al*. (1998) elaboraron el modelo de WTC (*Willingness To Communicate*) y señalaron que hay más de 30 variables que pueden influir a la hora de comunicarse en la L2. Comentan que "the decision to initiate speech is a motivated action" y que eso depende de tres areas – "interindividual motivation [. . .] intergroup motivation, and [. . .] L2 confidence" (1998, 550); es decir, el deseo de hablar se influye por la motivación individual, la que se desarrolla en el grupo y la confianza para usar la L2. Añaden que estos elementos se relacionan con sus razones para comunicarse, la atmósfera creada en el grupo, la autoevaluación de sus capacidades y si existen sentimientos de ansiedad. Así, para apoyar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua y su disposición a usarla para comunicarse, en el aula se puede procurar reducir la ansiedad y estimular la confianza, a la vez que se usan actividades que tengan significado personal para ellos y que les interesen.

Una aportación de especial importancia en las consideraciones teórico-prácticas de la motivación ha sido el modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009). En el mundo actual, el deseo de aprender una lengua para integrarse en la comunidad de hablantes nativos que antes formaba parte importante de la motivación integradora no predomina en muchos contextos, como, por ejemplo, en el caso del inglés, que es *lingua franca* en un mundo globalizado. Se ha enfatizado más ahora el concepto de identidad del alumno y se ha desarrollado un enfoque en torno a la motivación que se basa en fomentar que el conocimiento de la lengua sea atractivo y que forme parte de la imagen de sí mismo que el alumno quisiera tener, es decir, su *ideal self*, o la imagen que cree que debería tener, su *ought-to self*. Según Dörnyei y Ushioda (2009, 4), "A basic hypothesis is that if proficiency in the target language is part and parcel of one's ideal or ought to self, this will serve as a powerful motivator to learn the language", y explican que es así porque entonces habrá un deseo de reducir la diferencia entre nuestro yo actual y el "yo ideal", es decir, existirá una motivación.

En su estudio con alumnos chinos de inglés como lengua extranjera, Magid (2014, 350) comprobó que era posible modificar la visión de sus alumnos sobre su "yo ideal" por medio de una intervención que usaba la visualización para fortalecer su "yo ideal" como hablantes de la lengua. Los resultados de su estudio mostraron que había un aumento significativo de motivación y de confianza en sí mismos. Arnold, Puchta y Rinvolucri (2012, 169) proporcionan pautas para utilizar imágenes mentales y fortalecer el "yo ideal" porque "están en la base de nuestras actitudes y nuestra toma de decisiones sobre nuestro comportamiento, de modo que ver este potencial dentro de nosotros mismos puede ser una motivación para desarrollar comportamientos encaminados a conseguir nuestros objetivos". En los programas para trabajar con el "yo ideal" se suelen incluir no solo la creación de la visión futura del alumno, sino también la formulación de metas y planes para llegar a las metas, algo que beneficia mucho el progreso de su aprendizaje.

Henry (2015) señala un aspecto importante para el modelo del *Self System*: el "yo ideal" de un alumno no es algo fijo, sino que parte de un sistema dinámico influido por diversos factores y que puede cambiar; por lo tanto su motivación puede evolucionar. Esto muestra, como dice Henry (2015, 83), que "motivated behaviours do not take place in relative isolation, but are shaped by other ongoing activities in which the learner is engaged".

Otro cambio significativo en las teorías sobre la enseñanza se refleja en las conclusiones de WISE 2014, la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación celebrada en Qatar, donde expertos en educación de todo el mundo analizaron cómo podría ser la escuela de 2030. Una de las conclusiones fue que "las clases magistrales desaparecerán y el profesor ya no ejercerá solo como transmisor de conocimientos, sino que tendrá como principal misión guiar al alumno a través de su propio proceso de aprendizaje" (Sanmartín 2014). En otras palabras, ayudar a los alumnos a "saber aprender" y, por lo tanto, a ser más autónomos en su aprendizaje.

En el contexto de la enseñanza del español, Giovannini *et al.* (1996, 28) opinan que la autonomía es primordial y que "cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia comunicativa del alumno para expresarse en español". En el aprendizaje autodirigido el alumno acepta la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, aunque esto sea algo que los alumnos no siempre saben hacer por sí mismos. El *MCER* (Consejo de Europa 2002, 140) señala que "relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje"; pero recomienda que "'aprender a aprender' se tome como un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen". Esto requiere por parte de los profesores un compromiso para integrar medidas que potencien la autonomía en su docencia. Scoggins (2013) recomienda que los profesores vean cada clase como un viaje y que consideren que lo que hacen es propocionar "mapas" a sus alumnos, es decir, información para poder aprender y herramientas para lograr autonomía.

Un cambio importante en los modelos actuales de la autonomía es que lo central no es solo hablar de las acciones que un alumno debería llevar a cabo para trabajar de forma más autónoma. También es esencial fomentar una actitud de interés por parte del alumno en ser más autónomo. En su trabajo sobre la educación autodirigida, Kohonen (2001) enfatiza que un aspecto esencial del aprendizaje de una L2 consiste en que los estudiantes trabajen para tener más autonomía, que tengan metas y que se impliquen en el aprendizaje, asumiendo la iniciativa y la responsabilidad. Littlewood, uno de los pioneros en los estudios de la autonomía en ASL, señaló que actuar de forma autónoma depende de dos factores: capacidad y disposición. Cada uno de ellos tiene dos componentes. Por un lado, "Ability depends on possessing both *knowledge* about the alternatives from which choices have to be made and the nececessary *skills* for carrying out whatever choices seem most appropriate" y por otro, "Willingness depends on having both the *motivation* and the *confidence* to take responsibility for the choices required" (Littlewood 1996, 428).

Fomentar la autonomía no significa que el alumno vaya a trabajar solo, es decir, de forma individualista, dado que esto podría conducir a la ansiedad. Es importante recordar que los alumnos no aprenden a dirigir su propio aprendizaje solos. Arnold y Fonseca (2015) señalan que aun cuando los aprendices están estudiando en un contexto de L2 con mucho contacto a diario con la lengua, les puede resultar útil recibir una orientación pedagógica para aprovechar mejor las oportunidades de aprender fuera del aula. Así, el papel del profesor resulta crucial, aunque se desarrollará una nueva relación entre los miembros de la comunidad de aprendizaje en la clase, donde los alumnos reciben ayuda e información del profesor y de otros alumnos, y también donde se les dará libertad para ir tomando cada vez más control de su aprendizaje. En la perspectiva que presenta Aoki (2000, 170), "la autonomía del alumno solo se desarrolla en la práctica, lo que conlleva el reconocimiento de los alumnos como miembros legítimos de un organismo de toma de decisiones respecto a su aprendizaje" y, en un contexto así con colaboración y creatividad, habrá muchas maneras de llegar a más autonomía. De esta manera, el docente posee un aliado en la dimensión afectiva de la enseñanza, puesto que, como explica Dewaele, las emociones constituyen la "fuerza motriz" (*driving force*) en la ASL. Por ello, no

importa qué herramientas o técnicas se usen en el aula, el aprendizaje eficaz se fundamenta en "great teachers who can create a positive classroom atmosphere [and] transmit insights in language and culture in such a way that learners will perceive it less as a 'transfer of knowledge' and more like a 'self-discovery of knowledge'" (Dewaele 2011, 37).

Si un alumno ha estudiado con docentes que ejercen mucho control, le puede costar más tomar la responsabilidad de su aprendizaje. Promover la autonomía de los estudiantes no implica restar importancia al papel del profesor porque, como argumenta Jiménez Raya (2009, 57), para que el alumno obtenga más control en el contexto de aprendizaje de una L2 "es imprescindible entrenarle en el uso de estrategias de aprendizaje, y ayudarle a entender la naturaleza del aprendizaje de una lengua, pues el aprendiz con éxito es aquel que ha desarrollado la capacidad de aprender". Es decir, es en este ámbito donde los profesores pueden contribuir de muchas maneras. Además, como docentes, también es importante ejercer nuestra autonomía. Según Jiménez Raya (2017), si aprovechamos oportunidades para elegir lo que hacemos en el aula, por ejemplo, crear actividades adicionales para las clases y para seguir aprendiendo, esto puede conducir a un alto grado de motivación en el trabajo y mejores resultados.

4. Pautas para fomentar la autonomía y la motivación

Numerosos estudios muestran que la motivación del profesor puede influir mucho en la motivación de los alumnos. Por ejemplo, Palacios Martínez (2014, 23) explica que

> de los testimonios de nuestros alumnos, sabemos que se encuentran más proclives a participar e intervenir de modo activo cuando perciben que su profesor se preocupa por sus dificultades y su evolución y si muestra una actitud positiva hacia la enseñanza.

La relación que establece el profesor con sus alumnos representa un primer paso para desarrollar su motivación. Como apunta Noels (2001, 112), "students' positive attitudes towards their L2 teacher are generally linked to motivation and to achievement in the classroom". A partir de los resultados de su estudio con alumnos de español en Canadá, Noels sugiere que algunos aspectos de la enseñanza de los profesores que transmiten actitudes positivas y crean motivación entre los alumnos serían: el profesor es participante activo, da *feedback* de forma positiva y animosa, ofrece oportunidades para elegir y así apoya la autonomía e incorpora actividades que resultan divertidas a los alumnos. En clases de español para niños incluir actividades de este tipo es especialmente útil, pero también en clases de adultos puede contribuir a la creación de un ambiente donde se aprende mejor.

Como hemos visto, hay estudios que muestran la importancia de un buen clima en el aula para el aprendizaje de L2, sobre todo, en los enfoques actuales de enseñanza que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa. En este contexto, la investigación en el campo y la experiencia de cualquier docente nos indican que "los alumnos atentos pero relajados y contentos en el grupo aprenden mejor y que una buena atmósfera anima al alumno a hablar, algo esencial en la enseñanza de una L2 porque para aprender a hablar una lengua hay que hablar en la lengua" (Arnold 2015, 5). De ahí que para motivar a los alumnos algo muy conveniente sea establecer una buena dinámica de grupo en el aula. En un ambiente agradable y relajado, los alumnos se sentirán con más confianza.

La confianza tiene mucho que ver con el autoconcepto (*self-concept*), un factor que influye de manera significativa en las teorías actuales sobre la motivación porque, según la investigación, el autoconcepto desempeña un papel central al impulsar a las personas y dirigir sus acciones (Lyons 2014, 109). Un alumno que tiene creencias negativas sobre su capacidad de aprender tendrá poca confianza y motivación, y le podría resultar más difícil progresar. Si como profesores tenemos en cuenta la importancia del autoconcepto y de la confianza de nuestros alumnos, esto puede revertir

de manera positiva en su aprendizaje. Hay muchas formas de hacer esto con las actividades que usamos para enseñar la L2. Por ejemplo, De Andrés y Arnold (2009) sugieren que al comienzo de un nuevo curso académico una opción para una actividad de comunicación oral sería pedir a los alumnos que recorten fotos de elementos relacionados con ellos —cosas que les gustan, que saben hacer, lugares que han visitado, etc.— y, que con sus fotos, cada uno haga un cartel para poner en la pared. En clase les damos tiempo para que vayan mirando los carteles y haciendo preguntas a los compañeros sobre sus fotos y hablando de cosas que tienen en común. Es una forma de romper el hielo, ir conociendo a los demás en el grupo y sentirse con más confianza.

Para los alumnos de L2 existe un aspecto de su autoconcepto que puede influir de manera significativa en el aprendizaje: si en su imagen de cómo les gustaría ser, su "yo ideal", se incluye el hablar bien la lengua. Como hemos visto, en su trabajo sobre la motivación del alumno, Dörnyei (2009) señala que el "yo ideal" tiene mucha importancia en la motivación. Por ejemplo, si el aprendiz de una lengua se imagina hablando bien la lengua para interactuar, esto le puede proporcionar el impulso para actuar y lograr lo que quiere. Según Dörnyei (2009), los profesores pueden promover la idea de que hablar la L2 sea atractivo para los alumnos comunicándoles que si se esfuerzan en aprender, tendrán éxito en hacerlo. Magid (2014) muestra la utilidad de que el profesor incorpore breves actividades de visualización que permitan a los alumnos imaginar momentos en el futuro donde usan la L2 en situaciones comunicativas interesantes y, a partir de ahí, crear metas para poder hacerlo.

Al escribir sobre métodos y materiales en la enseñanza de L2, Stevick (1998) ubica lo afectivo en el centro de la planificación de las actividades docentes, como vemos en sus cinco consideraciones sobre materiales para el aula de L2. Todas pueden tener implicaciones directas para la motivación del alumno.

- There should be something for the emotions as well as for the intellect [. . .]
- The materials should provide occasions for the students to interact with one another as people, or with the teacher as a person [. . .]
- The materials should allow students to draw on present realities as well as on their distant future goals [. . .]
- The materials should provide for the students to make self-committing choices [. . .]
- Design of the materials should contribute to the students' sense of security.

(Stevick 1998, 53–54)

La lista nos proporciona pautas para planificar las clases, sobre todo, a la hora de diseñar materiales y actividades para el aula, con el fin de fomentar una enseñanza más creativa y más relacionada con los intereses de los alumnos. Estas pautas pueden adquirir especial relevancia al principio de un curso, con materiales y actividades que, a la vez que trabajan con los diferentes aspectos de la lengua que enseñamos, contemplan tener en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje.

Poder elegir a veces entre diferentes opciones es esencial para la motivación, como lo es para la autonomía. Si nos sentimos obligados a hacer algo, se reduce nuestro sentimiento de autonomía y nuestra motivación intrínseca. Por ello, para desarrollar la motivación de alumnos, "teachers can look for ways to build choice into their classes [. . .] encouraging students to develop their learning resources by giving them increasingly open-ended tasks" (Arnold 2011, 15). Cuando tenemos un sentido de autonomía, pensamos que lo que hacemos se debe a la propia elección y no porque haya venido impuesto. Se puede apoyar la autonomía, en primer lugar, articulando las ventajas de desarrollar más autonomía y comunicando a los alumnos que es posible hacerlo y luego, a veces, incorporando actividades donde los alumnos pueden elegir.

Para la docencia es muy útil recordar lo que afirma Noels (2001), al apuntar que en el aprendizaje, más trascendental que la aptitud del alumno es la motivación por aprender y esto es

particularmente significativo para los profesores porque al contrario de la aptitud, la motivación es algo que podemos ayudar a mejorar. Explica que la investigación indica que "motivational orientations can be categorized according to the extent to which the goal for performing an activity is self-determined, that is, chosen freely by the individual", y añade que entre las orientaciones motivacionales, es más eficaz la motivación intrínsica que existe cuando alguien hace una actividad que elige porque le interesa hacerla (Noels 2001, 109–110). También comenta que la obligación impuesta desde fuera puede ser un elemento negativo para la motivación de un alumno. Habrá menos motivación intrínseca si el alumno siente demasiado control por parte del profesor y, por tanto, no se ve a sí mismo como agente autónomo. En su estudio con alumnos universitarios, se comprobó que el sentimiento de haber elegido libremente estudiar el español y la percepción de competencia con la lengua se relacionaban con la motivación (Noels 2001, 126).

El Instituto Cervantes (2012, 17) indica que una de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas lenguas es "implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje". Es decir, se debe trabajar con la autonomía en el aula donde "el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso". Para ello, es necesario tomar conciencia de que los alumnos tienen capacidad para ser autónomos aunque, según Crabbe (1999, 3–4), "this does not mean to say that learners automatically know how to learn. If they already have the ability, then they need the opportunity to exercise and develop it; if they do not, they need to be guided in developing it". Entonces, a la vez que enseñamos la lengua, podemos preparar al alumno para el trabajo autónomo si fomentamos el deseo de autoregular su aprendizaje y le proporcionamos herramientas, como recursos y estrategias, para hacerlo. Por su parte, Jiménez Raya (2009, 43) indica que a menudo los profesores

> decimos a nuestros alumnos qué deben aprender, pero no les decimos cómo lo deben aprender. Un individuo necesita estrategias metacognitivas y cognitivas para gobernar y seleccionar su conducta, para concentrarse en la actividad de aprendizaje organizando el almacenamiento y recuperación de información.

Para empezar a trabajar con la autonomía, pueden resultar apropiadas las sugerencias de Dickinson y Carver (1980) en torno a tres aspectos para preparar a los alumnos a ser más autónomos: *la metodología*, donde enseñamos técnicas de aprendizaje, estrategias que les pueden facilitar su autonomía; la *psicología*, que nos aconseja apoyar la confianza de los alumnos, reconducir actitudes negativas y buscar maneras de motivarles en su proceso de aprendizaje, y la *práctica*, donde tendrían oportunidades para elegir y tomar decisiones respecto a su aprendizaje.

En este sentido, Cohen (2014) considera dos tipos concretos de estrategias que se pueden enseñar a los alumnos: estrategias para *aprender* la lengua y estrategias para *usar* la lengua, como técnicas para recuperar lo aprendido, para practicar lo que se ha aprendido, y para resolver dificultades que surgen y así mantener la comunicación (véase el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen). Si dedicamos atención al trabajo con estrategias de aprendizaje, este puede conducir a los alumnos a sentir que ejercen el control, y si saben más sobre las maneras de aprender que funcionan mejor para ellos, será más probable que la información lingüística que les damos llegue a ser adquisición real de la lengua. Una posible actividad que incorpora estrategias para aprender a aprender, y a la vez trabajar con la expresión oral en un contexto colaborativo, consistiría en pedirles a los alumnos que piensen en algo que les funciona bien para aprender el español. Se les puede animar a reflexionar con antelación sobre esto, y luego en clase y en grupos pequeños cada persona comparte lo que hace con los demás. Después se puede hacer una puesta en común donde el profesor contribuya a desarrollar algunas ideas propuestas.

Otra herramienta útil para facilitar la autonomía es la autoevaluación, a fin de que el alumno tenga conciencia de aspectos de su proceso de aprendizaje: lo que ha aprendido, cómo lo ha aprendido y qué le falta por aprender. Kohonen (1992, 85) afirma que "learning remains imperfect until the learner is capable of assessing both what he has learned and how he has done it. Such an awareness is a key for self-directed learning". Esto implica un enfoque reflexivo hacia el aprendizaje, y para ello Jiménez Raya (2009, 50–51) recomienda el uso de diarios de aprendizaje donde "al escribir el diario [el aprendiz] se convierte en observador y participante en la investigación de su proceso de aprendizaje, lo que le permite descubrirse y conocerse a sí mismo como aprendiz". Explica que

> si concebimos el diario como un instrumento para facilitar el aprender a aprender, éste tendrá, pues, que permitir al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje y las diversas circunstancias que lo rodean, planificar el mismo y contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje y metacognición.

Otra orientación que se trabaja en muchos contextos actualmente es la enseñanza por proyectos/por tareas donde los alumnos tienen un papel más activo en lo que hacen en la clase, trabajando de forma colaborativa con otros alumnos sobre algún tema que les interese. Jiménez Raya (2009, 52) afirma que la enseñanza por proyectos en la clase de lenguas

> permite también la integración natural de las cuatro destrezas y es, por definición, un trabajo centrado en el propio alumno. Podemos, por tanto, decir que un proyecto es el desarrollo de una experiencia centrada en el alumno y su entorno, que es una experiencia creativa y enriquecedora basada en los propios intereses de los discentes.

La enseñanza por proyectos/tareas se relaciona con el uso real de la lengua para comunicarse. Ellis (2003) describe una tarea como una actividad en el aula que se enfoca principalmente en el significado prágmatico y tiene un fin no-lingüístico para el cual los alumnos pueden eligir los recursos lingüísticos para hacer la tarea. Para Willis (1998) este modelo pedagógico puede llevar a mejores resultados en el aprendizaje de la L2, porque estimula a los alumnos a usar sus recursos sin miedo a equivocarse y a tomar más control de su propio aprendizaje, dentro y fuera de clase.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen una fuente de ayuda para el desarrollo del aprendizaje autónomo porque forman parte de la creación de un Entorno Personal de Aprendizaje (del inglés, *personal learning environment*, PLE). En este espacio, los alumnos tienen la posibilidad de elegir cómo quieren trabajar por su cuenta para mejorar su competencia con diversos recursos de Internet, el uso de portafolios, etc. El aprendizaje puede ocurrir dentro del aula y también fuera, y por eso, muchos alumnos procuran estudiar en el país donde se habla el idioma y pueden tener contacto con la lengua todo el día (véase el Capítulo 33 de Lafford e Isabelli en este volumen). No obstante, aunque de forma más limitada, las TIC ofrecen la posibilidad de abrirse al mundo sin salir de casa, de tener acceso a información que los aprendices necesitan y contacto con el idioma cuando quieren via Internet. En modelos educativos como el *flipped classroom* o aula invertida (véase el Capítulo 35 de Munday en este volumen) fuera del aula los alumnos llevan a cabo diversos aspectos más rutinarios de su aprendizaje, a menudo por videos en Internet, para que en clase se pueda tener tiempo para más participación, más interacción directa y dinámica. Como resume Rodríguez Santos (2014, 162), el profesor pasa de ser "la fuente de conocimiento a un orientador y facilitador del aprendizaje" y el estudiante puede pasar "de un estado más pasivo y consumidor de contenidos a otro más activo en el que se produzca una combinación de consumo y producción, siempre adaptado a sus necesidades comunicativas e intereses", lo cual fomenta la autonomía de los alumnos. Por su

parte, Herrera Jiménez (2015, 142–143) ofrece siete claves respecto al uso de la tecnología en el aula de idiomas:

- La tecnología es comunicación y esa es la dimensión que a nosotros como docentes de segundas lenguas nos interesa desarrollar.
- La tecnología debe abrir espacios, no cerrarlos.
- La tecnología es un ecosistema propicio para la creatividad.
- Nos interesa la tecnología que suma, no la que resta participacion en el aula.
- Con la tecnología importa tanto la acción como la interacción de los participantes en los procesos de aprendizaje.
- La tecnología exige una visión crítica sobre cualquier actuación y en especial sobre las propias rutinas tecnológicas.
- La tecnología pertenece a la vida diaria, no es un código secreto.

Entre los usos de la tecnología en la clase, uno de los más destacados hoy en dia es la *gamificación*, o sea, una

> técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos.
>
> (Foncubierta y Rodríguez Santos 2014, 2)

(Véase el Capítulo 38 de Pujolà y Herrera Jiménez en este volumen.) Los juegos han tenido siempre bastante presencia en el aula de L2, pero la tecnología ofrece un gran abanico de opciones. La gamificación puede

> contribuir a captar la atención, facilitar la capacidad de memorización y retentiva en la adquisición de habilidades y conocimientos de nuestros alumnos, haciendo de la acción de aprender una actividad más experiencial. Los contenidos y capacidades que se practican mediante la actividad gamificada, una vez aprendidos en el contexto del aula, pueden resultar más disponibles en contextos de no juego (el mundo real).
>
> (Foncubierta y Rodríguez Santos 2014, 2)

Csizér y Kormus (2014, 73) afirman que "Learners' willingness to exercise autonomy and regulate their own learning is intricately linked to motivation". Podemos observar que cuando los alumnos se sienten responsables de su aprendizaje y desarrollan de ese modo su autonomía, aumenta su motivación. Asimismo, esta relación ocurre en un sentido inverso: si los alumnos sienten motivación hacia el aprendizaje de la L2, tendrán como consecuencia un interés en ser más autónomos. Por todo lo dicho anteriormente, queda claro que existe una estrecha conexión entre la motivación y la autonomía y que las dos tienen mucho que ver con el éxito en el aprendizaje de la L2. Por consiguiente, cuanto más se potencien estas dos facetas del aprendizaje en nuestras clases, mejor podremos ayudar a nuestros alumnos en el proceso de adquisición de la L2.

Bibliografía recomendada

Arnold, J. y T. Murphey, eds. 2013. *Meaningful Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Benson, P. 2013. *Teaching and Researching Learner Autonomy in Language Learning*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Dörnyei, Z., P. MacIntyre y A. Henry, eds. 2014. *Motivational Dynamcs in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
Dörnyei, Z. y E. Ushioda. 2013. *Teaching and Researching Motivation*. Londres y Nueva York: Routledge.
Jiménez, M., J. Martos y M. Tassinara, eds. 2017. *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching*. Fráncfort: Peter Lang.
Palacios Martínez, I. 2014. "La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?" *Mosaico* 32: 20–28.

Bibliografía citada

Aoki, N. 2000. "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 159–171. Madrid: Cambridge UniversityPress/Edinumen.
Arnold, J. 2011. "Attention to Affect in Language Learning". *Anglistik* 22 (1): 11–22.
Arnold, J. 2015. "Trabajando con el 'entre' en el Aula de ELE". *Mosaico* 33: 3–11.
Arnold, J. y C. Fonseca-Mora. 2015. "Language and Cultural Encounters: Opportunities for Interaction with Native Speakers". En *Language Learning beyond the Language Classroom*, eds. D. Nunan y J. Richards, 225–234. Londres y Nueva York: Routledge.
Arnold, J. y C. Julián. 2015. "Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2". *MarcoELE* 21: 62–75.
Arnold, J., H. Puchta y M. Rinvolucri. 2012. *Imagínate: Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL.
Cohen, A. 2014. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.
Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
Crabbe, D. 1999. "Introduction". En *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, eds. S. Cotterall y D. Crabbe, 3–9, Fráncfort: Peter Lang.
Csizer, K. y J. Kormus. 2014. "The Ideal L2 Self: Self-Regulatory Strategies and Autonomous Learning". En *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, eds. K. Csizér y M. Magid, 73–86. Bristol: Multilingual Matters.
Damasio, A. 1996. *El error de Descartes: la emocion, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
de Andrés, V. y J. Arnold. 2009. *Seeds of Confidence*. Innsbruck: Helbling.
Deci, E. y R. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. Nueva York, NY: Plenum.
Dewaele, J.-M. 2011. "Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use". *Anglistik* 22 (1): 23–42.
Díaz Martínez, J. 2012. "Autonomía del alumno en la clase de L2: actitud reflexiva y atmósfera afectiva". *MarcoELE* 15: 1–28.
Dickinson, L. 1995. "Autonomy and Motivation: A Literature Review". *System* 21 (2): 165–174.
Dickinson, L. y D. Carver. 1980. "Learning How to Learn Steps towards Self-Direction in Foreign Language Learning in Schools". *ELT Journal* 35 (1): 1–7.
Dörnyei, Z. 1998. "Motivation in Second and Foreign Language Learning". *Language Teaching* 31 (3): 117–135.
Dörnyei, Z. 2009. "The L2 Motivational Self System". En *Motivation, Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei y E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters.
Dörnyei, Z. y A. Malderez. 2000. "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 173–196. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
Dörnyei, Z. y E. Ushioda. 2009. "Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview". En *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei y E. Ushioda, 1–7. Bristol: Multilingual Matters.
Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Foncubierta, J. M. y C. Rodríguez Santos. 2014. "Didáctica de la gamificación en la clase de ELE". www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf.
Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Arnold.

Giovannini, A., E. Martín Peres, M. Rodriguez y T. Simon. 1996. *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.
Henry, A. 2015. "The Dynamics of Possible Selves". En *Motivational Dynamics in Language Learning*, eds. Z. Dörnyei, P. MacIntyre y A. Henry, 83–94. Bristol: Multilingual Matters.
Heron, J. 1989. *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
Herrera Jiménez, F. 2015. "El papel de la tecnología en el aula: sobre la interaccion y la acción digital". *La formación del profesorado de español: innovación y reto*, ed. F. Herrera Jiménez, 136–145. Barcelona: Difusión.
Holec, H.1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
Instituto Cervantes. 2012. *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf.
Jiménez Raya, M. 2009. "Aprendizaje centrado en el alumno. Desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras". *MarcoELE* 8: 41.62.
Jiménez Raya, M. 2017. "Teacher Autonomy and Agency: The Space of Possibility in Overcoming External Obstacles and Internal Resistences". En *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching*, eds. M. Jiménez, J. Martos y M. Tassinara, 15–35. Fráncfort: Peter Lang.
Kelly, L. 1976. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
Kohonen, V. 1992. "Foreign Language Learning as Learner Education: Facilitating Self-Direction in Language Learning". En *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, ed. B. North, 71–87. Estrasburgo: Consejo de Europa.
Kohonen, V. 2001. "Towards Experiential Foreign Language Education". En *Experiential Learning in Foreign Language Education*, eds. V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara, 8–60. Londres y Nueva York: Routledge.
LeDoux, J. 1996. *The Emotional Brain*. Nueva York, NY: Simon & Schuster.
Littlewood, W. 1996. "Autonomy: An Anatomy and a Framework". *System* 24 (4): 427–435.
Lyons, D. 2014. "The L2 Self-Concept in Second Language Learning Motivation". En *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, eds. K. Cisér y M. Magid, 108–130. Bristol: Multilingual Matters.
MacIntyre, P., Z. Dörnyei, R. Clément y K. Noels. 1998. "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation". *Modern Language Journal* 82 (4): 545–562.
Madrid, D. 1999. *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
Magid, M. 2014. "A Motivational Programme for Learners of English: An Application of the L2 Motivational Self System". En *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, eds. K. Csizér y M. Magid, 333–356. Bristol: Multilingual Matters.
Minera Reyna, L. E. 2010. "La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 8: 1–38.
Mora Teruel, F. 2013. *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
Noels, K. 2001. "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style". *Language Learning* 51 (1): 107–144.
Rodríguez Santos, J. M. 2014. "Integración afectiva y efectiva de la tecnología en los cursos de ELE y la formación del profesorado". *Mosaico* 32: 20–28.
Sanmartín, O. 2014. "Así será la escuela en 2030". *El Mundo*, 21 de octubre. www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html.
Schumann, J. 2000. "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 49–62. Madrid: Cambridge University Press.
Scoggins, C. 2013. "Global Possibilities for Students: Helping Students Reach their Linguistic Destinations". Ponencia presentada en la *ACTFL Convention,* Orlando, FL.
Stern, H. H.1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Stevick, E. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
Stevick, E. 1998. *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston, MA: Heinle and Heinle.
Tharp, R. y R. Gallimore. 1991. *Rousing Minds to Life: Teaching and Learning and Schooling in Social Context*. Cambidge: Cambridge University Press.
Underhill, A. 2000. "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 143–158. Madrid: Cambridge University Press.
Vygotsky, L. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
Willis, J. 1998. "Task-Based Learning. What Kind of Adventure". *The Language Teacher*. www.jalt-publications.org/tlt/articles/2333-task-based-learning-what-kind-adventure.

3

ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

(Learning styles and learning strategies)

Ángela Pinilla-Herrera y Andrew D. Cohen

1. Introducción

En el contexto del aprendizaje de segundas lenguas (L2), la atención ha pasado de manos del profesor al aprendiz. Así, cada vez más, se ha venido confiando al estudiante la responsabilidad de administrar su propio aprendizaje de L2, un proceso cuyo punto de partida debería ser el conocimiento de los estilos y estrategias de aprendizaje. En este capítulo se ilustra la inevitable intersección entre ambas nociones, se explica el origen y evolución de los conceptos teóricos principales y se describen las investigaciones en esta área. Del mismo modo, se presentan instrumentos de medición que le permiten al estudiante reconocer diferentes estilos de aprendizaje e identificar sus propias preferencias. Así, el alumno será capaz tanto de aplicar estrategias que se adecúen a tales preferencias, como de adoptar otras para optimizar el aprendizaje y uso de la L2 en cualquier nivel de competencia y para diversas tareas. También se identifican los factores que intervienen en la selección de estrategias por parte de los aprendices. Finalmente, se presentan diversas propuestas, pautas y recursos para que los profesores puedan implementar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el ámbito educativo.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje; estilos de aprendizaje; desarrollo de habilidades lingüísticas; aprendizaje autónomo; enseñanza de estrategias de aprendizaje en L2

There has been a shift away from holding teachers responsible for their students' second-language (L2) learning. Rather, students have been increasingly entrusted with responsibility in the management of their language learning, a process that starts with becoming more aware of their preferred learning styles and the language learner strategies that they use. In this chapter, the inevitable intertwining of these notions is explained and the origin and evolution of the main theoretical concepts and research interests in this area are discussed. Likewise, the instruments that lead learners to become aware of the full range of learning styles and identify their overall learning style preferences are described. Consequently, learners will be able to consciously choose and operationalize the strategies that best suit them, and adopt others in order to optimize their learning and use the L2 at any proficiency level and for different tasks. The factors that play a role in the learners' selection of language strategies are also identified. Finally, a number of considerations, suggestions, and resources for teachers are provided with the purpose of enabling them to conduct strategy instruction in the teaching environment.

Keywords: learning strategies; learning styles; development of linguistic skills; autonomous learning; L2 learning strategy instruction

2. Estado de la cuestión

Entre los diferentes factores que desempeñan un papel central en el progreso de un aprendiz de L2, tales como la intensidad y el tiempo dedicado al estudio de la lengua, la metodología empleada por el profesor, las oportunidades disponibles para emplear la L2 de forma comunicativa y la motivación, experiencias y destrezas individuales del aprendiz, destacan por sus efectos el reconocimiento de su propio *estilo de aprendizaje* y la creación o adopción de *estrategias de aprendizaje* que se ajusten a las necesidades y contextos individuales.

En el ámbito educativo, el concepto de *estilo de aprendizaje* ha estado presente desde los años 70 con las taxonomías de Dunn, Dunn y Price (1975) y Gregorc (1979), entre otras. Sin embargo el primer inventario con una aplicación específica para la enseñanza de L2 surgió solamente a finales de los años 80 con la propuesta de Reid (1987). Definidos por esta autora como "[the] natural, habitual and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills" (1995, viii), la noción de estilos de aprendizaje de L2 se ha transfigurado acentuadamente a través de los años. Entre las numerosas propuestas que surgieron (reseñadas por Coffield *et al.* 2004), la taxonomía de Willing (1987) —por ejemplo— incorporaba ocho tipos de estilos considerando si el estudiante prefería participación activa vs. observación pasiva; conceptualización abstracta vs. experimentación concreta y aproximación analítica vs. aproximación holística. Por su parte, el modelo de Fleming y Mills (1992) abarcaba cuatro estilos de aprendizaje basados en los sentidos de percepción (visión, audición y kinestesia) y la preferencia por leer o escribir.

La constante formulación de taxonomías ha sido tanto contraproducente como beneficiosa (para un recuento completo de las taxonomías de los estilos de aprendizaje, véase Hadfield 2006). Contraproducente porque la escasez de instrumentos de medición plenamente fiables para identificar los diferentes estilos (Dörnyei y Ryan 2015) ha causado confusión teórica. Beneficiosa en cuanto todos los planteamientos enfatizan que los estilos representan un continuo en el que cada uno ofrece las mismas posibilidades de éxito y muchos autores reconocen que el estilo de aprendizaje de un estudiante, aunque semiestable, puede adaptarse a diferentes contextos y tareas (Cohen y Dörnyei 2002; Oxford 2011). Así, una de las definiciones más recientes y completas propuesta por Armstrong, Peterson y Rayner (2012, 451) determina que "the learning style represents an individual's preferred ways of responding (cognitively or behaviourally) to learning tasks which change depending on the environment or context. They can affect a person's motivation and attitude to learning, and shape their performance". En adelante, cualquier alusión al término *estilo de aprendizaje* hará referencia a esta definición.

Por su parte, el campo de las estrategias afloró gracias al surgimiento de la psicología cognitiva en tajante oposición al conductismo, y trascendió en el área del aprendizaje de L2 con el estudio seminal de Rubin (1975) sobre *el buen aprendiz de L2* y sus estrategias, definidas por la autora como "the techniques or devices, which a learner may use to acquire knowledge" (1975, 43). En este trabajo, Rubin identificó siete estrategias utilizadas por estudiantes exitosos de L2, y exhortó a los profesores a trabajarlas en el aula para reforzar el aprendizaje. El interés en este planteamiento no se hizo esperar, tal como lo demostraron los subsiguientes inventarios de estrategias formulados por Stern (1975) y Hosenfeld (1976), entre otros.

Si bien es cierto que la noción de estrategias irrumpió con ímpetu en el campo de la adquisición de L2, no tardaron en surgir críticas a su solidez teórica (véanse O'Malley *et al.* 1985; Wenden y Rubin 1987; Dörnyei y Skehan 2003; Macaro 2006). Dichas críticas condenaban principalmente la vaguedad del concepto mismo (Dörnyei 2005; Gu 2012), lo que causó una sensación de

estancamiento temporal en el campo de las estrategias de aprendizaje de L2. No obstante, la definición del concepto continuó avanzando con la incorporación de aspectos más concretos. Así, Oxford (1989, 235) definió las estrategias como "behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable"; O'Malley y Chamot (1990, 1) propusieron precisar el concepto como "the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" y Cohen (1998, 4), por su parte, lo caracterizó como "learning processes which are consciously selected by the learner". Actualmente, incluso antiguos detractores como Dörnyei, quien expresó fuertes críticas a la noción de estrategia por su imprecisión (Dörnyei y Skehan 2003), han rectificado su postura. De hecho, la segunda edición del mismo volumen (Dörnyei y Ryan 2015), reconoce que las estrategias de aprendizaje son componentes esenciales en la concepción de un marco que permita entender la psicología del aprendiz de L2.

Aunque aún ahora no existe consenso íntegro sobre un único modelo de estrategias de aprendizaje, la siguiente definición se perfila como la más completa y, por tanto, la que hemos adoptado como referencia en este capítulo: "Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language lerners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance" (Cohen 2011a, 7).

Tan heterogéneos como la evolución del concepto de estrategias de aprendizaje han sido también los esquemas clasificatorios de las estrategias propuestos a lo largo de los años. Se han formulado taxonomías en virtud de: a) el propósito (aprender un material específico vs. usarlo una vez ha sido aprendido) (Cohen y Weaver 2006); b) la función (cognitiva, metacognitiva, afectiva y social [más tarde reducida a tres: cognitiva, metacognitiva e interactiva sociocultural]) (Chamot 1987; Oxford 1990; O'Malley y Chamot 1990); c) las habilidades lingüísticas que se quieren desarrollar (hablar, escribir, leer, comprender, dominar la gramática y traducir) (Cohen 1990, 2010, 2011a; Paige *et al*. 2006), e incluso d) factores como la edad, el nivel de competencia, la lengua nativa de los aprendices y/o su cultura y su género (Cohen y Weaver 2006; Cohen 2011a). Dada la extensión de este capítulo, resulta imposible examinar cada uno de estos esquemas en detalle, aunque más importante que eso es percatarse de que en el último quinquenio, los principales autores de tales taxonomías han reconocido que la rigidez que caracterizó algunas de sus propuestas originales no refleja el carácter inherentemente versátil de las estrategias. Incluso Oxford (2017) —autora de la clasificación más popular en el campo de las estrategias— se ha adherido a Cohen (2011a) para señalar que una estrategia puede de hecho servir múltiples roles, opinión que también comparten Griffiths (2013) y muchos otros expertos.

Para ilustrar la versatilidad de las estrategias, Oxford (2017) utiliza la estrategia "analizar" indicando que, aunque en el campo del aprendizaje de L2 sería una estrategia cognitiva al involucrar un proceso consciente de percepción, racionalización y conceptualización, también se consolida como afectiva y sociocultural. Es afectiva cuando el aprendiz analiza emociones que pudieran impedir su interacción con otras personas y es capaz de controlarlas, y es sociocultural si se aplica para discernir las complejidades culturales o pragmáticas de la sociedad que habla la L2. Otro ejemplo esclarecedor sobre el carácter flexible de las estrategias es el caso de "resumir": en la medida en que ayuda al aprendiz a recordar y procesar el lenguaje es una estrategia cognitiva, pero en cuanto favorece la planeación, evaluación y monitoreo de su aprendizaje, es una estrategia metacognitiva. Observaciones similares han llevado recientemente a Cohen y Wang (2017) a plantear en realidad que se trata de funciones cambiantes de una misma estrategia, "resumir", y no de estrategias diferentes.

En síntesis, el campo de las estrategias de aprendizaje es intrínsecamente complejo, pero se ha podido determinar que estas presentan una función u otra según las necesidades que tenga el alumno y/o de las tareas que quiera realizar. A pesar de que se ha intentado encajarlas

innecesariamente en categorías rígidas durante décadas, los que ahora reconocen su carácter maleable (Cohen 1990, 2010, 2011a; Paige *et al*. 2006, entre otros) tienden a clasificarlas a partir de la habilidad que el aprendiz quiera desarrollar: leer, escribir, hablar, comprender, memorizar/ recordar vocabulario, dominar la gramática y traducir.

3. Consideraciones metodológicas

3.1. Las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de L2

Considerando que el mérito de las iniciativas de aprendizaje autónomo reside últimamente en su efectividad, no tardaron en surgir estudios experimentales en el salón de clase con variados objetivos como a) identificar, describir y clasificar estrategias; b) examinar la eficacia y frecuencia de su uso; c) determinar la incidencia de factores como la edad, el género, el nivel de competencia lingüística y el bagaje cultural del aprendiz; y d) precisar hasta qué punto los aprendices de L2 son capaces de mejorar o facilitar su aprendizaje usando estrategias nuevas o con el uso más efectivo de estrategias ya conocidas (Cohen y Weaver 2006) (pueden también consultarse Harris *et al*. 2001, Gu 2007 y Nguyen y Gu 2013). La culminación de dichas investigaciones demostró que el uso de estrategias tiene un efecto positivo global en el aprendizaje. Para citar un ejemplo específico, Harris *et al*. (2001) concluyeron que los alumnos mejoraron sus notas en las evaluaciones, ampliaron su repertorio previo de estrategias, reconocieron la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y se sintieron más seguros y motivados.

Los estudios en aulas de español L2 han sido escasos, pero sus hallazgos sobre la utilidad de las estrategias coinciden con los referidos anteriormente. Mast (2008) y Bornay (2011) determinaron que la implementación de estrategias tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de las habilidades metacognitivas de sus informantes después de observar una mejoría notoria en sus notas y confirmarlo con sus testimonios. Además, Bornay (2011) concluyó que estimular la autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje benefició el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los alumnos. A la misma conclusión llegó Ceo-DiFrancesco (2003) después de recolectar datos por medio de reportes verbales de alumnos que reflexionaban sobre lo que implicaba expresarse oralmente en español. Su análisis lo condujo —como a muchos otros investigadores— a subrayar la importancia de concienciar a los estudiantes sobre la relación intrínseca entre *estrategias y estilos de aprendizaje* como parte esencial del "aprender a aprender".

Como ya reveló nuestro breve recorrido por los estudios experimentales sobre la implementación de estrategias en el aprendizaje de L2, su impacto positivo ha sido una constante a través de los años (véanse las reseñas de Cohen 2011b; Oxford 2011 y Griffiths 2013). Sin embargo, estos se han concentrado principalmente en la lectura y el aprendizaje de vocabulario, mientras que falta mucho por explorar en áreas como la comprensión auditiva, la escritura, la comunicación oral y el aprendizaje de la gramática (Oxford 2011). Por otro lado, el campo se podría beneficiar de investigaciones que averiguaran el influjo de la edad, la etapa de aprendizaje y el nivel de competencia sobre el tipo de estrategias que el estudiante favorece. Igualmente, convendría realizar estudios con datos obtenidos por medio de observaciones directas para sopesar la vasta mayoría basada en datos autoreportados (que no siempre reflejan la realidad consistentemente). Asimismo, aunque ya existen estudios longitudinales como el de Graham y Macaro (2008) y Cohen *et al*. (2011), se requieren pesquisas adicionales de este tipo para determinar con más detalle el impacto de la instrucción sobre estrategias de aprendizaje en los estudiantes a través del tiempo (Cohen y Macaro 2007; Manchón 2008; Cohen 2015). Por otra parte, dado que Cohen y Wang (2017) recientemente encontraron

que el uso de estrategias puede darse tanto de forma sucesiva como simultánea y exhibe un movimiento dinámico de una función a otra, es indispensable la consecución de micro análisis sobre los patrones de funcionamiento de las estrategias. Por ejemplo, este examen minucioso de los autores reveló el importante rol que tienen las emociones positivas y negativas que experimenta un aprendiz al desarrollar una tarea de aprendizaje: a) lo motivan a perseverar para lograr el objetivo propuesto; b) lo conducen a evaluar la efectividad de las estrategias que ha usado, o incluso c) lo estimulan a considerar nuevas estrategias. Según Cohen y Griffiths (2015), en el futuro el campo se nutrirá de nuevas perspectivas de análisis como la psicología cognitiva (enfocada en el individuo) e incluso la óptica sociocultural, que realza el papel de las interacciones, identidades y comunidades de práctica en la creación, adopción y puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje.

3.2. Los estilos de aprendizaje en la enseñanza de L2

Los estilos de aprendizaje sostienen un vínculo inherente con las estrategias porque ambos denotan maneras en las que los individuos ejecutan tareas de aprendizaje. Para comprender estos procesos, resulta especialmente útil agruparlos en dos categorías: 1) *tendencias de estilo sensorial y de personalidad* y 2) *tendencias de estilo cognitivo* (Reid 1995; Ehrman 1996). A continuación se desglosa cada una y se presentan algunas subcategorías empleadas por Cohen y Weaver (2006).

Las *tendencias de estilo sensorial* abarcan la preferencia por absorber, procesar y retener información visual, auditiva o asociada con el tacto o el movimiento. Oxford (1995) afirma que entre 50% y 80% de los alumnos son visuales, porque absorben más efectivamente la información que pueden observar. Así, dicho tipo de estudiantes se inclinaría por tareas basadas en la lectura, entendería mejor los conceptos acompañados de cuadros e ilustraciones, y preferiría usar colores diferentes y esquemas para resaltar información importante. Por su parte, a los aprendices auditivos se les facilita procesar la información que escuchan. Por ello, podrían absorber información más fácilmente asistiendo a una conferencia, les llamaría la atención participar en conversaciones y trabajar en grupo y sería común verlos leer y repetir lo que necesitan recordar en voz alta. Otros aprendices generalmente pertenecen a la categoría de táctiles o cenestésicos. En el primer caso, su aprendizaje parece beneficiarse de tocar o manipular objetos directamente relacionados con el objetivo de aprendizaje; por ende, les resultaría útil escribir múltiples veces lo que quieren aprender, crear *collages* y afiches, construir modelos y hacer trabajos de laboratorio. Por último, los estudiantes cenestésicos aprenden mejor al incorporar el movimiento de sus cuerpos al momento de aprender; de ahí que probablemente les resulte difícil permanecer inmóviles por largos períodos en el salón de clase y que tal vez memoricen mejor caminando mientras estudian (Dörnyei y Ryan 2015). A lo anterior, se suman *tendencias de personalidad* como a) ser extrovertido y explorador vs. introvertido y enfocado, b) ser intuitivo, abstracto y casual vs. encauzado, exacto y ordenado y c) estar en control de las situaciones y presto a tomar decisiones para alcanzar metas concretas vs. manejar las situaciones con flexibilidad, tolerancia hacia la ambigüedad y deseo de explorar antes de tomar decisiones.

Por su parte, las *tendencias de estilo cognitivo* atañen como una persona procesa (percibe, organiza y analiza) información utilizando mecanismos y estructuras cognitivas propias (Armstrong, Peterson y Rayner 2012). Por ejemplo, mientras que un individuo con un estilo cognitivo *global* se conformaría con procesar la idea principal de la información, otro con estilo *particular* estimaría necesario prestar atención a hechos específicos. Asimismo, un aprendiz con estilo *deductivo* se sentiría cómodo partiendo de lo general a lo específico, dándole prioridad a reglas y teorías antes de abordar ejemplos puntuales. Por su parte, un estudiante con estilo *inductivo* preferiría considerar primero ejemplos específicos para luego acercarse a lo general. Otros estilos

cognitivos incluyen la preferencia por condensar información vs. analizarla contrastivamente, e inclinarse por procesar la información rápidamente sin demasiada preocupación por la exactitud vs. procesarla lentamente y con atención a la precisión. Nótese que este listado de estilos cognitivos no es exhaustivo; para ver la lista completa, refiérase a Cohen y Weaver (2006).

El estilo cognitivo de un individuo tiende a ser relativamente estable, pero Dörnyei y Ryan (2015) advierten que puede ser influido por situaciones externas y predisposiciones del individuo. Reconocer este carácter dinámico a nivel individual, además de las heterogéneas posibilidades de intereses, grados de motivación, niveles de competencia, relaciones interpersonales, edades, condiciones socioeconómicas, etnicidades e identidades presentes en el aula, ha sido el pilar detrás del concepto de la *enseñanza diferenciada*. Poner en práctica este tipo de enseñanza implica reconocer que tales variables afectan el aprendizaje en mayor o menor escala y dejar atrás hábitos pedagógicos rígidos (Tomlison 2014). Además, implica que el profesor reconozca los posibles conflictos que pueden surgir entre las tendencias de estilo de los estudiantes y las suyas propias (Oxford y Lavine 1992). Para que la instrucción sobre estrategias y estilos de aprendizaje cumpla su finalidad, conviene determinar las preferencias de estilo por medio de encuestas con diversos formatos, como lo indicaremos en la sección sobre pautas para la enseñanza.

4. Pautas para incorporar estilos y estrategias de aprendizaje

El interés en formar a los estudiantes en cuanto a estilos y estrategias de aprendizaje ha crecido paulatinamente en la educación primaria, secundaria, universitaria e incluso en otros contextos (Rubin *et al.* 2007; Chamot 2008). Como se ha mencionado antes, incorporar dicho tema en el aula no solo empodera la autonomía de los estudiantes al permitirles a) tomar el control de su propio aprendizaje; b) ser más conscientes de sus necesidades individuales; y c) desempeñarse más efectivamente y con mayor confianza en la L2. Además, d) le da un valor más significativo al mismo proceso de aprendizaje; e) optimiza el uso del tiempo en clase y fuera de ella; y f) permite completar tareas y ejercicios con mayor eficiencia (Oxford 1990; Cohen 2011a). No es coincidencia, por tanto, que las tres aproximaciones principales que han enmarcado la instrucción sobre el uso de estrategias tengan como su primer escalón resaltar sus beneficios. Propuestos por Pearson y Dole (1988), Oxford (1990), y Chamot y O'Malley (1994) y Chamot (2009), dichos marcos fomentan el uso consciente de las estrategias para propósitos específicos y su transferencia a otros contextos. Asimismo, los tres modelos indican a los estudiantes cómo monitorear su desempeño y de qué forma evaluar la eficacia de las estrategias que han puesto en uso. Implementar los lineamientos generales de tales modelos implica descomponer el proceso y precisar pasos concretos, tarea que nos proponemos a continuación.

4.1. Concienciar al estudiante de su responsabilidad como aprendiz

Entrenar a los estudiantes en el uso efectivo de las estrategias de aprendizaje implica, en primer lugar, persuadirlos de que capacitarse en cualquier área es una responsabilidad que recae principalmente en sus manos. Como convenientemente indican Chamot *et al.* (1999), el profesor puede guiar y facilitar diferentes procesos, presentar conceptos de forma clara, responder preguntas y proveer oportunidades de práctica, pero no puede ni aprender la L2 por los estudiantes ni obligarlos a hacerlo. Sin embargo, una técnica que puede resultar efectiva es la de presentar analogías del proceso de aprendizaje con situaciones familiares. Por ejemplo, Chamot *et al.* (1999) sugieren comparar el aprendizaje de L2 con la participación en una obra de teatro: el profesor —como director— aporta instrucciones, dirige los ensayos y proporciona retroalimentación. Los estudiantes —como actores— tienen el deber de aprenderse el guión y darle vida para garantizar el éxito y la calidad de la puesta en escena.

4.2. Reconocer los estilos de aprendizaje

Como segundo paso, es fundamental que los estudiantes reconozcan sus propias tendencias de estilo sensorial, cognitivo y de personalidad. Para ello, se han publicado una serie de instrumentos de medición, entre ellos el *Style Analysis Survey*, *SAS* (Oxford 1993), el *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*, *PLSPQ* (Reid 1995), el *Learning Styles Questionnaire* (Ehrman y Leaver 2003) y el *Learning Style Survey*, *LSS* (Cohen, Oxford y Chi 2001), desarrollado a partir de los dos últimos (refiérase al Apéndice para encontrar los enlaces correspondientes).

De amplio uso desde su creación, el LSS permite explorar los tres tipos de tendencias (sensoriales, cognitivas y de personalidad), y tiene la ventaja de contar con una versión para aprendices adultos y otra para estudiantes jóvenes (cursando el último año de la primaria o primer año de la preparatoria [véase Apéndice]). Para dar comienzo a este primordial proceso de reconocimiento, sugerimos que tanto alumnos como profesores respondan esta encuesta. Después de que los estudiantes han tabulado sus resultados e identificado sus tendencias de estilo de aprendizaje, es importante realizar una actividad que les permita reconocer todos los estilos, de modo que adquieran una perspectiva global sobre ellos. Por ejemplo, podría usarse un ejercicio grupal en que los alumnos tengan que emparejar distintas categorías de estilo con descripciones concretas. (Esta y otras actividades pueden consultarse en el volumen de Cohen y Weaver 2006). Al llevar a cabo este o cualquier otro ejercicio que tenga este propósito, conviene que el profesor siempre: a) haga notar que las categorías de estilo no son rígidas, sino que se encadenan en un continuo y b) enfatice que mientras el individuo sea más consciente de sus preferencias de estilo, será más proactivo en el uso de estrategias de aprendizaje.[1]

4.3. Introducir el concepto de estrategia: tipos, clasificación y factores de uso

Una vez que el estudiante es capaz de identificar cómo recibe y procesa la información, comprende las razones detrás de la forma en que ejecuta diferentes tareas de aprendizaje y reconoce los factores que hacen el proceso más eficiente, el tercer paso consiste en explorar el concepto de estrategia de aprendizaje (para una definición, véase la Sección 2 de este capítulo).

Una primera clasificación de las estrategias se basa en el mismo proceso de aprendizaje y uso de la L2, y cuenta con dos categorías: 1) las estrategias para aprender algo por primera vez y 2) las estrategias para usar el material ya aprendido, que se resumen y ejemplifican a continuación.

El primer grupo abarca estrategias para: a) reconocer el material que necesita ser aprendido; b) agrupar dicho material en diferentes esferas a fin de que aprenderlo sea más fácil (p. ej., clasificarlo en sustantivos, verbos o adjetivos); c) mantener contacto con el material de interés (p. ej., hacer las tareas); y d) memorizar información imprescindible que difícilmente se aprende con simple exposición a ella (p. ej., usar la sigla WEIRDO para recordar los casos que requieren el uso del subjuntivo [*Will/Wish, Emotion, Impersonal expressions, Requests, Denial*, y *Ojalá*). El segundo grupo reúne estrategias para a) localizar la información ya aprendida (p. ej., usar la rima "*how you feel and where you are always use the verb* 'estar'" con el fin de recordar dos instancias de uso de este verbo); b) ensayar formas y estructuras gramaticales (p. ej., conjugar el verbo 'haber' en distintos tiempos); c) compensar carencias de conocimiento o crear la apariencia de que se tiene control de cierto material cuando no es así (p. ej., relatar un evento del pasado con presente narrativo para disimular la falta de control de las formas del pretérito); y d) mantenerse activo como participante de una conversación cuando se vislumbran dificultades (p. ej., solicitar una aclaración al interlocutor).

Por otro lado, las estrategias se han catalogado también según otros criterios, entre los cuales se incluyen: a) el objetivo que se desee alcanzar, b) su función, c) las habilidades lingüísticas que se quieran desarrollar, d) el nivel de competencia de los aprendices, e incluso e) las características de las variedades (regionales, sociales, grupales, etc.) que el estudiante desee adoptar (Cohen y Wang 2017). En el aula, Cohen y Weaver (2006) y Cohen (2011a) sugieren enfatizar la clasificación de las estrategias en virtud de las habilidades lingüísticas que se quieran desarrollar (hablar, escribir, leer, comprender, dominar la gramática o traducir) porque los estudiantes ya están familiarizados con estas categorías, así que con certeza les resultará más sencillo pensar en *estrategias para leer* que en *estrategias metacognitivas*. En la Tabla 3.1 se presentan algunos ejemplos concretos extraídos del *(Skills-Based) Language Strategy Use Inventory* desarrollado por Cohen *et al*. (2002) (véase Apéndice) y citado en Cohen y Weaver (2006, 41).

Con respecto a los factores que afectan la implementación de las estrategias, deben mencionarse el contexto de aprendizaje, la naturaleza de la tarea por realizar y el estilo de aprendizaje (descrito ampliamente en la sección anterior). A esta lista también se suman el nivel de competencia lingüística del estudiante, sus aptitudes particulares (p. ej., su habilidad para recordar por asociación y la agudeza de su percepción auditiva), e incluso la huella de algunas experiencias individuales (p. ej., la capacidad de crear tácticas específicas derivadas de la experiencia de haber crecido en un hogar bilingüe). Además, debe reconocerse el impacto que pueden tener el tipo de L2 que se está aprendiendo, las actitudes hacia ella, el método de enseñanza al que se está expuesto e incluso otras características del aprendiz como su edad, género, origen, orientación profesional, nivel de motivación y la meta que se propone alcanzar en la L2. Para terminar esta etapa, sugerimos involucrar a los estudiantes en un ejercicio en el que tengan que ilustrar de manera concreta cómo estos factores afectan la implementación de las estrategias. Por ejemplo, Cohen y Weaver (2006, 49–57) proponen una actividad que involucra

Tabla 3.1 Estrategias para desarrollar habilidades específicas

Habilidad	*Descripción*	*Ejemplos*
Listening	"Strategies for becoming familiar with the sounds of the language and for listening to a conversation in it".	• "Listen for key words that seem to carry the bulk of the meaning". • "Pay attention to the rise and fall of speech by native speakers".
Reading	"Strategies for improving reading ability such as skimming for the main idea and strategically summarizing material".	• "Pay attention to the organization of the text, especially headings and subheadings". • "Make ongoing summaries of the readings either in my mind or in the margins of the text".
Writing	"Strategies for planning, writing, and reviewing essays, allowing for multiple drafts of a paper".	• "Use reference materials such as a dictionary to help find or verify words in the target language". • "Wait to edit my writing until all my ideas are down on paper".
Speaking	"Strategies for practicing speaking, for engaging in conversation and for keeping the conversation going when words or expressions are lacking".	• "Ask questions as a way to be involved in the conversation". • "Direct the conversation to familiar topics".

seleccionar 16 factores, escribirlos en trozos de papel y formar con ellos una pelota de diferentes capas, siendo la más externa aquella que los alumnos consideren de mayor relevancia.

4.4. Reconocer las estrategias que el alumno está usando e identificar otras para añadir a su repertorio

Para lograr este propósito, el profesor puede animar a los alumnos a llevar un registro de estrategias en un blog o puede proponer una tarea, organizar la clase en grupos y pedirles que ideen estrategias para llevarla a cabo. Por otra parte, puede agilizar el proceso usando el *Language Strategy Use Inventory* (Cohen, Oxford y Chi 2002) (véase Apéndice). Esta herramienta tiene como objetivo involucrar al estudiante en un proceso de reflexión y se compone de seis secciones, a saber: comprensión auditiva, vocabulario, expresión oral, lectura, escritura y traducción. Mediante el uso de esta herramienta el estudiante tendrá que estimar el posible valor de distintas estrategias allí descritas según su estilo de aprendizaje, el contexto y la tarea a realizar. Tales descripciones de estrategias pueden también aprovecharse como ejercicio para que los estudiantes reconozcan aquellas más susceptibles de desarrollarse en secuencias o grupos. Al terminar la actividad, el alumno habrá sido expuesto a estrategias que no emplea; con el estímulo del profesor, terminará identificando algunas que le resulten convenientes para añadir a su propio inventario.

Como preámbulo al quinto paso, es importante resaltar que la interacción entre estrategias y estilos de aprendizaje es bidireccional por naturaleza: los aprendices también pueden moldear sus estilos de aprendizaje a partir de las circunstancias y el tipo de tarea que realizan. De hecho, según Kozhevnikov, Evans y Kosslyn (2014), los estudios de las últimas décadas señalan el valor de concienciar a los alumnos sobre la importancia de alternar estilos diferentes dependiendo de las circunstancias. Modelar esta destreza, conocida en inglés como *style-stretching*, es el objetivo de esta etapa. Imaginemos, por ejemplo, que al revisar un ejercicio de lectura nos damos cuenta que las respuestas de un alumno reflejan una acertada interpretación de los aspectos generales de la historia, pero confusión en los aspectos más específicos. Posiblemente se trata de un estudiante con estilo cognitivo global, a quien valdría la pena sugerirle estrategias que involucren atención a los detalles. Adicionalmente, sería importante animarlo a transferir tales estrategias a las tareas que tenga que hacer para practicar otras habilidades, como hablar o escribir en la L2. Hasta ahora hemos sugerido una sucesión de pasos para implementar el uso de estrategias en el aula, pero las etapas a continuación pueden realizarse en el orden que el profesor considere pertinente.

4.5. Presentar ejemplos y argumentos precisos para el uso de estrategias

Convencer a los estudiantes sobre los beneficios de implementar estrategias de aprendizaje requiere la presentación continua y variada de ejemplos concretos acompañados de argumentos que realcen su efectividad. Para este fin, un recurso de gran utilidad disponible en la red desde 2009 es el sitio *Spanish Grammar Strategies* de CARLA (http://carla.umn.edu/strategies/sp_grammar/index.html). Esta página contiene una variada selección de estrategias para facilitar el aprendizaje de diversos aspectos de la gramática española (véase el Capítulo 15 de Bordón en este volumen). Como diseñadores de su contenido, Cohen y Pinilla-Herrera seleccionaron estrategias utilizadas por aprendices reales después de comprobar que estos eran capaces de usar de modo correcto la estructura gramatical para la cual implementaron la estrategia. El sitio web contiene videos, grabaciones de audio, cuadros y diagramas que explican el funcionamiento de dichas estrategias y en algunos casos el proceso creativo que involucró concebirlas. El uso de este sitio web resulta apropiado para el entrenamiento sobre estrategias no solamente por su variedad

de recursos, sino también porque al examinar las experiencias de un grupo de usuarios, Cohen *et al*. (2011) determinaron que el efecto en su aprendizaje había sido positivo. Una segunda fuente de recursos sobre estrategias en la red es *Dancing with Words: Strategies for Learning Pragmatics in Spanish*, también de CARLA (http://carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/for_teachers.html#use). Este sitio presenta estrategias para aprender la pragmática del español (uso de la lengua en situaciones comunicativas específicas) organizándolas alrededor de una selección de actos de habla (p. ej., agradecer, hacer una solicitud, disculparse, etc.), y proporciona estrategias para su aprendizaje inicial, para realizarlos, y para monitorear y evaluar su ejecución (véase el Capítulo 23 de Koike y Pearson en este volumen). Por último, los volúmenes de Paige *et al*. (2006) y Kappler Mikk *et al*. (2009) presentan ejemplos de estrategias para el aprendizaje de lengua y cultura en el contexto de estudios en el extranjero (véase el Capítulo 33 de Lafford e Isabelli en este volumen).

4.5. Elaborar ejercicios destinados a poner en práctica las estrategias

Es preciso también hacer ejercicios guiados para que los estudiantes pongan las estrategias de aprendizaje en práctica. El repertorio que ofrecen Cohen y Weaver (2006) incluye ejercicios en las áreas de lectura, comunicación oral, conocimiento gramatical y escritura. Más recientemente, los capítulos de Agathopoulou *et al*. (2015), Kantaridou y Papadopoulou (2015) y Mitits y Sarafianou (2015) facilitan modelos para entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias para analizar vocabulario, emplear el diccionario, comprender un punto gramatical y leer (para entender la idea general o los detalles, resumir y hacer inferencias), entre otros.

Siempre que haya oportunidad, el profesor debe animar a sus alumnos a implementar estrategias de aprendizaje, aun cuando se sientan inseguros. Además, y justamente para acrecentar su confianza de manera paulatina, el profesor debe también brindarles comentarios que incluyan puntos positivos y aspectos por mejorar. En aras de facilitar el proceso, conviene organizar sesiones en las que los estudiantes compartan sus estrategias con algunos compañeros. Como estas tienen un carácter personal y muchas veces jovial, este ejercicio resulta generalmente entretenido para todos.

4.6. Señalar la intersección entre diferencias interculturales y creación de estrategias

Finalmente, será también necesario subrayar la función que tienen las diferencias interculturales en la creación e implementación de estrategias. Imaginemos, por ejemplo, que un estudiante quiere crear una estrategia para recordar con facilidad cómo hacer un pedido en un establecimiento comercial del mundo hispanohablante. Para crearla, tendrá que considerar que no existe una forma universalmente apropiada para hacer un pedido; los hablantes de diferentes lenguas, e incluso de diferentes variedades del español, hacen solicitudes de distintas formas.

En síntesis, al estudiar una L2, toda persona se enfrenta a factores inmutables como la intrínseca complejidad (alfabética, morfológica, sintáctica, etc.) del idioma en sí, las similitudes o diferencias de este en relación con su lengua nativa e incluso sus aptitudes innatas (Cohen 2011a). Si bien es cierto que el aprendiz no tiene control sobre los anteriores, por otro lado tiene el potencial de facilitar dicho proceso y apropiarse de él cuando está dispuesto a desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje de acuerdo con su estilo, sus necesidades individuales y las tareas que necesite llevar a cabo. Cuando un profesor reconoce la dimensión de todo lo anterior y capacita a sus alumnos sobre las estrategias y los estilos de aprendizaje, no solamente optimiza el estudio y uso de la L2 y promueve el espíritu colaborador en el aula; también crece como educador al

reconocer las características individuales de sus estudiantes y comprender la importancia de facilitar un abanico de actividades que se amolden a tal variedad.

Nota

1 Las actividades mencionadas en este aparte y en los subsiguientes numerales de la Sección 4 derivan del volumen de Cohen y Weaver (2006). También coinciden con una buena parte de los contenidos del curso "Improving Language Learning: Styles-and-Strategies-Based Instruction", ofrecido por el Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) cada verano en la Universidad de Minnesota.

Bibliografía recomendada

Chamot, A. U. y V. Harris. 2017. *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*. Bristol: Multilingual Matters.

Cohen, A. D. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. 2ª ed. Harlow: Longman/Pearson.

Cohen, A. D. y R. Weaver, S. 2006. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Oxford, R. L. 2017. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Paige, R. M., A. D. Cohen, B. Kappler Mikk, J. C. Chi y J. P. Lassegard. 2006. *Maximizing Study Abroad: A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. 2ª ed. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Bibliografía citada

Agathopoulou, E., T. Alexiu, E. Joycey, V. Kazamia y A. M. Sougari. 2015. "Activities for Mainstream Primarily Pupils". En *Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide*, eds. A. Psaltou-Joycey y Z. Gavriilidou, 52–115. Kavala: Saita Publications.

Armstrong, S., E. Peterson y S. Rayner. 2012. "Understanding and Defining Cognitive Style and Learning Style: A Delphi Study in the Context of Educational Psychology". *Educational Studies* 38 (4): 449–455.

Bornay, N. 2011. "Explicit Strategy Training in Vocabulary Learning for Beginning Spanish Students". *FULGOR, Flinders University Languages Group Online Review* 4 (3): 18–31.

Ceo-DiFrancesco, D. 2003. "Strategies in the Oral Production of Beginning Spanish Learners". *Hispania* 86 (1): 121–132.

Chamot, A. U. 1987. "The Learning Strategies of ESL Students". En *Learner Strategies in Language Learning*, eds. A. Wenden y J. Rubin, 71–84. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Chamot, A. U. 2008. "Strategy Instruction and Good Language Learners". En *Lessons from Good Language Learners*, ed. C. Griffiths, 266–281. Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A. U. 2009. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. 2ª ed. White Plains, NY: Pearson/Longman.

Chamot, A. U., S. Barnhardt, P. El-Dinary y J. Robbins. 1999. *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.

Chamot, A. U. y V. Harris. 2017. *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*. Bristol: Multilingual Matters.

Chamot, A. U. y J. M. O'Malley. 1994. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Coffield, F., D. Moseley, E. Hall y K. Ecclestone. 2004. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. Londres: Learning and Skills Research Centre.

Cohen, A. D. 1990. *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. Nueva York, NY: Newbury House/Harper and Row.

Cohen, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.

Cohen, A. D. 2010. "Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation". En *An Introduction to Applied Linguistics*, ed. N. Schmitt, 161–178. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Cohen, A. D. 2011a. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. 2ª ed. Harlow: Longman/Pearson.

Cohen, A. D. 2011b. "Second Language Learner Strategies". En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. E. Hinkel, vol. 2, 681–698. Londres y Nueva York: Routledge.
Cohen, A. D. 2015. "Language Learner Strategies: From Theory to Practice". Ponencia plenaria presentada en *International Conference and Workshops on Language Learning Strategies: Theoretical Issues and Applied Perspectives*, Komotini, Grecia, junio 27–28.
Cohen, A. D. 2017. "Language Learner Strategies: From Theory to Practice". En *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics: Situating Strategy Use in Diverse Contexts*, eds. R. L. Oxford y C. M. Amerstorfer. Londres: Bloomsbury.
Cohen, A. D y Z. Dörnyei. 2002. "Focus on the Language Learner: Motivation, Styles, and Strategies". En *An Introduction to Applied Linguistics*, ed. N. Schmitt, 170–190. Londres: Edward Arnold.
Cohen, A. D. y C. Griffiths. 2015. "Revisiting LLS Research 40 Years Later". *TESOL Quarterly* 49 (1): 414–429.
Cohen, A. D. y E. Macaro, eds. 2007. *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
Cohen, A. D., R. L. Oxford y J. C. Chi. 2001. "Learning Style Survey". Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. http://carla.umn.edu/strategies/sp_grammar/pdf_files/CohenOxfordChi-StyleSurvey.pdf.
Cohen, A. D., R. L. Oxford y J. C. Chi. 2002. "Language Strategy Use Survey". Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. http://carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/Lg_Strat_Srvy.html.
Cohen, A. D., A. Pinilla-Herrera, J. R. Thompson y L. E. Witzig. 2011. "Communicating Grammatically: Evaluating a Learner Strategies Website for Spanish Grammar". *CALICO Journal* 29 (1): 145–172.
Cohen, A. D. y K. H. Wang. 2017. "Fluctuations in Language Strategy Functions". https://languageinfocus.dryfta.com/de/speakers/abstract/public/104/fluctuations-in-language-strategy-functions
Cohen, A. D. y R. Weaver, S. 2006. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Dörnyei, Z. y S. Ryan. 2015. *The Psychology of the Language Learner – Revisited*. Londres y Nueva York: Routledge.
Dörnyei, Z. y P. Skehan. 2003. "Individual Differences in Second Language Learning". En *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. C. Doughty y M. Long, 589–630. Oxford: Blackwell.
Dunn, R., K. Dunn y G. Price. 1975. *The Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
Ehrman, M. E. 1996. *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Ehrman, M. E. y B. L. Leaver. 2003. "Cognitive Styles in the Service of Language Learning". *System* 31: 391–415.
Fleming, N. y C. Mills. 1992. "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection". *To Improve the Academy* 11: 137–149.
Graham, S. y E. Macaro. 2008. "Strategy Instruction in Listening for Low-Intermediate Learners of French". *Language Learning* 58 (4): 747–783.
Gregorc, A. 1979. "Learning/Teaching Styles: Potent Forces behind Them". *Educational Leadership* 36: 236–238.
Griffiths, C. 2013. *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
Gu, Y. 2007. "Strategy-Based Instruction". En *Proceedings of the International Symposium on English Education in Japan: Exploring New Frontiers*, eds. T. Yashima y T. Nabei, 21–38. Osaka: Yubunsha.
Gu, Y. 2012. "Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation". *Studies in Self-Access Learning Journal* 3: 330–356.
Hadfield, J. 2006. "Teacher Education and Trainee Learning Style". *RELC Journal* 37 (3): 369–388.
Harris, V., A. Gaspar, B. Jones, H. Ingvarsdóttir, R. Beuburg, I. Pálos e I. Schindler. 2001. *Helping Learners Learn: Exploiting Strategy Instruction in Language Classrooms across Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.
Hosenfeld, C. 1976. "Learning about Learning: Discovering our Students' Strategies". *Foreign Language Annals* 9: 117–129.
Kantaridou, Z. e I. Papadopoulou. 2015. "Activities for Mainstream Lower Secondary Schools". En *Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide*, eds. A. Psaltou-Joycey y Z. Gavriilidou, 116–174. Kavala: Saita Publications.

Kappler Mikk, B., A. D. Cohen, R. M. Paige, J. C. Chi, J. P. Lassegard, M. Maegher y S. J. Weaver. 2009. *Maximizing Study Abroad: A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Kozhevnikov, M., C. Evans y S. M. Kosslyn. 2014. "Cognitive Style as Environmentally Sensitive Individual Differences in Cognition: A Modern Synthesis and Applications in Education, Business, and Management". *Psychological Science in the Public Interest* 15 (1): 3–33.

Macaro, E. 2006. "Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework". *Modern Language Journal* 90 (3): 320–337.

Manchón, R. 2008. "Taking Strategies to the Foreign Language Classroom: Where Are We Now in Theory and Research?" *IRAL* 46: 221–243.

Mast, D. W. 2008. "The Effects of Learning and Reading Strategies upon Spanish Vocabulary Acquisition amongst Middle School Students". Tesis doctoral, Temple University.

Mitits, L. y A. Sarafianou. 2015. "Activities for Minority Primary and Lower Secondary Schools". En *Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide*, eds. A. Psaltou-Joycey y Z. Gavriilidou, 175–211. Kavala: Saita Publications.

Nguyen, L. T. C. y Y. Gu. 2013. "Strategy-Based Instruction: A Learner-Focused Approach to Developing Learner Autonomy". *Language Teaching Research* 17 (1): 9–30.

O'Malley, J. M. y A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., A. U. Chamot, A. Stewner-Manzanares, G. Kupper y R. Russo. 1985. "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students". *Language Learning* 35 (1): 21–46.

Oxford, R. L. 1989. "Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training". *System* 17: 235–247.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York, NY: Newbury House/Harper Collins.

Oxford, R. L. 1993. *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.

Oxford, R. L. 1995. "Gender Differences in Language Learning Styles: What Do They Mean?" En *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, ed. J. M. Reid, 34–46. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Oxford, R. L. 2011. *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*. Londres y Nueva York: Routledge.

Oxford, R. L. 2017. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Oxford, R. L. y R. Z. Lavine. 1992. "Teacher-Student Style Wars in the Language Classroom: Research Insights and Suggestions". *ADFL Bulletin* 23 (2): 38–45.

Paige, R. M., A. D. Cohen, B. Kappler, J. C. Chi y J. P. Lassegard. 2006. *Maximizing Study Abroad: A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. 2ª ed. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Pearson, P. D. y J. A. Dole. 1988. "Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Instruction". Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign Library. www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17914/ctrstreadtechrepv01988i00427_opt.pdf?sequence=1.

Reid, J. M. 1987. "The Learning Style Preferences of ESL Students". *TESOL Quarterly* 21 (1): 87–111.

Reid, J. M., ed. 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Nueva York, NY: Heinle and Heinle.

Rubin, J. 1975. "What the 'Good Language Learner' Can Teach us". *TESOL Quarterly* 9 (1): 41–51.

Rubin, J., A. U. Chamot, V. Harris y N. J. Anderson. 2007. "Intervening in the Use of Strategies". En *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, eds. A. D. Cohen y E. Macaro, 141–160. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. 1975. "What Can we Learn from the Good Language Learner?" *Canadian Modern Language Review* 31: 304–318.

Tomlison, C. A. 2014. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2ª ed. Alexandria, VA: ASCD.

Wenden, A. y J. Rubin, eds. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Willing, K. 1987. *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Apéndice

Instrumentos de medición para reconocer tendencias de estilo sensorial, cognitivo y de personalidad. (Téngase en cuenta que aunque todos los instrumentos están disponibles en línea, solo algunos están sistematizados para hacer diagnósticos automáticos).

PLSPQ: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:USzAx71_V9IJ:https://fyse2015.files.wordpress.com/2015/09/perceptual_learning_style_preference_questionnaire.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=us&lr=lang_en%7Clang_es

SAS: www.uky.edu/~jrouhie/sas.html

Learning Styles Questionnaire de Ehrman y Leaver: www.cambridge.org/us/download_file/192218

LSS para aprendices adultos: http://carla.umn.edu/strategies/sp_grammar/pdf_files/CohenOxfordChi-StyleSurvey.pdf

LSS para aprendices jóvenes: http://carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/Young_Lg_Strat_Srvy.html

(*Skills-Based*) *Language Strategy Use Inventory:* http://carla.umn.edu/maxsa/documents/LanguageStrategyInventory_MAXSA_IG.pdf

Young Learners' Language Strategy Use Survey: https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies.

4

DISEÑO, REVISIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR

(Curricular design, revision and evaluation)

Susana Pastor Cesteros

1. Introducción

En este capítulo se ofrece una visión actualizada del concepto de diseño curricular aplicado a la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua (L2). En primer lugar, se presentan los componentes básicos y su utilidad de cara a la planificación y evaluación de cursos de español, mostrando cómo se ha adoptado este enfoque desde el ámbito de la pedagogía al de la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas. A su vez, se realiza una revisión crítica de los principales documentos institucionales para la enseñanza del español L2: los *Planes curriculares* del Instituto Cervantes, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y las *Proficiency Guidelines* del American Council on the Teaching of Foreign Languages. En segundo lugar, se muestran ejemplos de diseños curriculares y se revisa la situación actual de la evaluación de programas de español en relación con los sellos de calidad existentes, la evaluación programática interna y externa y los estándares de cualificación del profesorado. En tercer lugar, se proponen pautas concretas para implementar una evaluación curricular mediante el uso de una plantilla adaptable a diversos contextos de enseñanza, de manera que los docentes puedan revisar y mejorar la calidad de sus programas de español.

Palabras clave: diseño curricular; planificación de cursos; evaluación de programas; cualificación del profesorado de ELE/EL2; evaluación externa

In this chapter, an updated view of the concept of curriculum design is provided with a focus on the teaching and learning of Spanish as a second language (L2). First, its basic components and their usefulness for planning and assessment of L2 Spanish courses are presented, showing how this approach has been adapted from the field of pedagogy to the area of applied language learning studies. In doing so, a critical approach is adopted in reviewing the main institutional documents guiding the teaching of L2 Spanish, including the *Curricular Plans* of the Instituto Cervantes, the *Common European Framework of Reference for Languages*, and the *Proficiency Guidelines* of the American Council on the Teaching of Foreign Languages. Second, examples of curricular designs are provided while reviewing current practices in L2 Spanish program assessment in terms of quality standards, internal and external program evaluations, and teacher-training standards. Third, a set of guidelines is provided to aid in the implementation of

curricular assessment through a rubric that can be adapted to multiple learning contexts, so that teachers can review and improve the quality of their Spanish programs.

Keywords: curriculum design; course planning; program assessment; L2 Spanish teacher profiling; external evaluation

2. Estado de la cuestión

El concepto de *diseño curricular* se puede entender de diferentes maneras en función del ámbito institucional en el que se inscriba y de los agentes implicados en su desarrollo e implementación. Como punto de partida, comenzaremos con la definición de currículo según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris 2008):

> El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje. [. . .] Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes.

Así, este enfoque curricular, procedente de la teoría de la educación, comienza a aplicarse a la enseñanza de segundas lenguas (L2) en la década de los 80. Sin embargo, sus primeras formulaciones se remontan a principios del siglo XX en Estados Unidos (Tyler 1949). Más tarde, Stenhouse (1975) propuso un currículo más enfocado en la práctica docente y en su posterior reflexión. Algunos de los autores que adaptan este concepto a la enseñanza de L2 son Nunan (1988), que insistió en la idea de un currículo centrado en el alumno, y Van Lier (1996), quien incidía en el papel de la negociación para el establecimiento del currículo y en la importancia de desarrollar la autonomía del aprendizaje. Una visión similar, pero desde una perspectiva más reciente, la ofrecen Richards (2001) y Nation y MaCalister (2010). El primero se remonta a los orígenes del currículo de lenguas para explicar el paso del diseño de programas al desarrollo curricular, establece los criterios del análisis de necesidades y del análisis de la situación (social, institucional, docente. . .) y plantea el modo de planificar cursos para proveer una enseñanza efectiva. Los segundos describen y justifican las pautas para elaborar un diseño curricular y ofrecen oportunidades de práctica para aplicarlas en muy variadas circunstancias; proponen, en definitiva, una visión muy actual del diseño curricular, visto como una actividad que integra gran parte del conocimiento que hoy día tenemos de la lingüística aplicada.

Para el ámbito del español, debemos a García Santa-Cecilia (1995, 1999, 2000) los primeros estudios sobre el currículo. Asimismo, a partir de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*Marco*, en adelante) (Council of Europe 2001, 2017) fueron apareciendo desde el ámbito hispánico contribuciones de interés. Así, Bernaus (2001) destaca la dimensión social del diseño curricular de L2 en la educación secundaria; Fernández (2003) hace una propuesta curricular para ELE basada en el enfoque por tareas; Núñez París (2008) repasa históricamente la aplicación de la teoría del currículum a la enseñanza de lenguas extranjeras; Díaz, Martínez y Redó (2011) ofrecen una guía de contenidos lingüísticos para el español según el *Marco;* Zubiría (2013) defiende el diseño del currículo por competencias; Lord e Isabelli-Garcia (2014) muestran la articulación de programas de español para estancias en países hispanohablantes (*Study Abroad*); y finalmente, Regueiro (2014) proporciona pautas didácticas para la programación de un curso de ELE.

En la acepción de currículo como *plan educativo*, que incluye objetivos, contenidos, metodología y evaluación, existen algunos documentos institucionales básicos. Por un lado, informes que establecen directrices generales para la enseñanza de L2: en el ámbito europeo, el *Marco* y, en el estadounidense, las pautas sobre competencia lingüística del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) y los documentos curriculares para educación superior de la Modern Language Association. Y, por otro lado, los dos *Planes curriculares* del Instituto Cervantes enfocados exclusivamente a la enseñanza del español.

El *Marco* fue publicado en 2001 por el Consejo de Europa con el objetivo de describir y unificar los estadios de competencia comunicativa de L2 en seis niveles comunes de referencia: A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*). Uno de sus hallazgos fue ofrecer los descriptores de dominio lingüístico por escalas para cada una de las destrezas. Ello aportó una herramienta de autoevaluación para los estudiantes, así como una guía para programar, elaborar materiales didácticos y evaluar para uso de docentes, formadores de profesores y gestores. Gradualmente, el *Marco* se ha convertido en un documento de referencia a nivel curricular e institucional, en Europa (y en el resto de países hispanos por lo que respecta al español). Su proyección en Estados Unidos puede ser más discutible, tal vez por el contraste entre los modelos europeo y norteamericano, como señalaba García Santa-Cecilia (2009, 20). En cualquier caso, hay un antes y un después del *Marco* en el ámbito de las L2. Tras 15 años de su publicación, los descriptores de cada nivel han estado sometidos a una exhaustiva revisión, en la que han participado especialistas de todo el mundo, coordinados por uno de los miembros del equipo responsable de la primera redacción, North. Así pues, en 2017 ha aparecido un volumen complementario al *Marco*, accesible en versión electrónica, que aporta, entre otras novedades, una versión actualizada de los descriptores de 2001, así como otros nuevos para áreas como la mediación, la interacción en línea o la competencia plurilingüe y pluricultural (Council of Europe 2017).

También ACTFL estableció en 1986 sus niveles de competencia lingüística en L2. En su última versión (*ACTFL Proficiency Guidelines* 2012), se identifican cinco estadios: *Distinguished*, *Superior*, *Advanced*, *Intermediate* y *Novice*. Su principal aplicación es la evaluación de las destrezas funcionales de la lengua, además de otras implicaciones académicas institucionales. Una breve descripción comparativa de las escalas de evaluación y los exámenes estandarizados de ACTFL y del *Marco* puede consultarse en Antón (2013, 17–27).

Por su parte, los *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project) surgieron en 1996 bajo el auspicio de ACTFL. En su última versión de 2015, denominada *World-Readiness Standards for Learning Languages*, se establecen los objetivos lingüísticos y culturales del aprendizaje de L2 y sus culturas desde una perspectiva interdisciplinar. Se conoce también como el modelo de las 5 C, que son los ejes de los que derivan las competencias del estudiante (The National Standards Collaborative Board 2015), a saber: Comunicación (capacidad de interacción), Culturas (desarrollo de la interculturalidad), Conexiones (enseñanza a través de contenidos), Comparaciones (contraste de la lengua y cultura propias con las de la lengua meta) y Comunidades (aprendizaje tanto en contexto de aula como en la propia comunidad o en la de la lengua que se estudia). Su impacto ha sido determinante tanto para el pensamiento pedagógico del profesorado de idiomas en Estados Unidos, como para el modo de aprender de los propios estudiantes (Magnan, Murphy y Sahakyan 2014, 12).

Por lo que se refiere a los últimos informes sobre el currículo de L2 publicados por la Modern Language Association (2007, 2009), partiendo de un análisis del dominio de lenguas de la población muy vinculado a la situación política y social de Estados Unidos, reivindican la importancia de un aprendizaje de idiomas transcultural para evitar el etnocentrismo. Desde esa perspectiva, defienden la necesidad de transformar los programas de los departamentos universitarios de L2 para darles a los estudios lingüísticos el espacio que merecen, frente al

tradicional predominio de los estudios culturales y literarios; teniendo en cuenta también cómo se suelen reservar las plazas más estables del profesorado para estos últimos en detrimento de los primeros. En definitiva, estos informes ofrecen recomendaciones concretas a las instituciones y propugnan romper con esa división para concebir de una manera más abierta el estudio de una lengua, que desarrolle un currículo unificado de lengua y contenido en la educación superior. Solo así se conseguirá una formación realmente interdisciplinaria, translingüística y transcultural. En una línea muy similar cabe interpretar los documentos relacionados con el currículo de L2 publicados en *Modern Language Journal*, entre los que destacamos el monográfico editado por Blake y Kramsch (2007). En él, tras constatar que en Estados Unidos el porcentaje de ciudadanos que hablan una L2 es considerablemente menor que en Europa, se marcan las líneas de lo que podría considerarse la política educativa lingüística de la nación, teniendo en cuenta las lenguas de herencia y las autóctonas, así como todos los agentes e instituciones implicados. El volumen IV de ese mismo año abrió la perspectiva al ámbito europeo, para ofrecer un estado de la cuestión de lo que ha significado el *Marco* (Little 2007), valorado de manera globalmente positiva. Por último, el número monográfico coordinado por Byrnes (2009) se dedicó al papel de los departamentos de lenguas extranjeras en la internacionalización del currículo de los estudiantes. Centrándose en el aprendizaje de ELE, Lacorte (2017) recoge las últimas discusiones acerca del papel de los estándares nacionales y lanza una propuesta institucional y curricular para fortalecer en un futuro la enseñanza del español y del portugués en los programas universitarios estadounidenses.

Finalmente, los otros dos documentos esenciales para la enseñanza del español como L2 son los *Planes curriculares* del Instituto Cervantes (IC). El primero (Instituto Cervantes 1994) fue una obra pionera, que estableció las directrices en cuanto a contenidos, destrezas, niveles y metodología. Con posterioridad, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (*PCIC*) (Instituto Cervantes 2006), coordinado por García Santa-Cecilia tras la aplicación del *Marco*, clasifica en seis niveles los géneros discursivos y los exponentes lingüísticos de gramática, pronunciación y ortografía (con atención a las variedades dialectales del español). Además, el componente sociocultural está descrito en un inventario que permite planificar su enseñanza en tres fases sucesivas: aproximación, profundización y consolidación. Esta dimensión pragmática en el aprendizaje del español es una de las aportaciones más novedosas del *PCIC*, que constituye hoy día un referente para cualquier docente que desee programar un curso de ELE, diseñar su evaluación o elaborar materiales didácticos según los estándares del *Marco*.

3. Consideraciones metodológicas

Una vez expuesto el estado de la cuestión y analizados los documentos básicos para el diseño curricular del ELE, comentamos en este apartado su relación con la práctica docente y de qué modo pueden aplicarse al aula. Para ello, mostramos algunos ejemplos de diseños curriculares de ELE y justificamos la necesidad de evaluarlos.

3.1. Planificación y diseño curricular

Comenzamos recordando que el modelo curricular posee tres niveles de análisis (García Santa-Cecilia 1995: 1) la *fundamentación*, con las bases teóricas sobre qué es la lengua y cómo se aprende, además de los factores psicológicos, socioculturales y educativos que influirán en la determinación de los restantes niveles; 2) la *planificación*, donde se decide y orienta lo que será el proyecto curricular; y 3) la *actuación*, que interpreta los problemas derivados de la aplicación del anterior en una institución y contexto determinados, con un profesorado y alumnado concretos. Este último aspecto es el que permite afirmar que el diseño curricular

está siempre abierto a los cambios. De hecho, ambos agentes (docentes y estudiantes) participan y se implican en los tres niveles, que se conciben así desde una perspectiva cíclica y no lineal. Ahí es donde reside precisamente la esencia de la investigación en acción, que se traduce en innovación docente:

> La innovación viene dada por el cambio fundamentado en una evaluación rigurosa del currículum aplicado, y deriva en mejoras continuas que deben convertir la enseñanza y el aprendizaje en apetecibles, motivadoras e interesantes situaciones de vida para todos. Y eso lo tiene que hacer el profesorado en el transcurrir diario de su labor docente en el aula.
>
> (Casanova 2009, 11)

En la Figura 4.1 vemos representados los tres niveles de análisis del diseño curricular en relación con otros aspectos que abordamos a continuación.

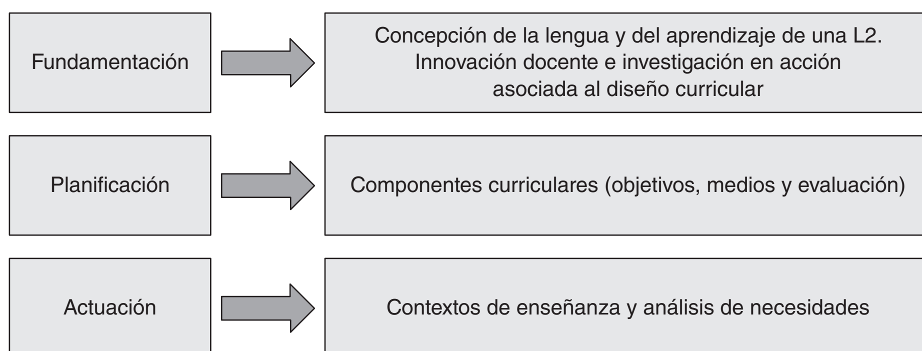


Figura 4.1 Niveles de análisis del diseño curricular

3.1.1. Innovación docente

En efecto, existe una vinculación directa de la construcción del currículo con la innovación en la enseñanza de ELE. Dicho de otro modo: solo podremos pensar en una docencia profesional y consciente si nos sentamos a planificar un curso con un previo análisis de necesidades de nuestros estudiantes, si procuramos negociar con ellos los objetivos, si reflexionamos sobre la metodología más adecuada en función de sus variables individuales y del contexto situacional y educativo, si diseñamos una evaluación de todos los factores implicados y si, en definitiva, estamos dispuestos a cambiar la programación según lo que suceda en el aula en beneficio del aprendizaje de nuestro alumnado.

3.1.2. Componentes curriculares

El diseño del currículo de ELE de cualquier centro educativo debe plantearse un objetivo general que oriente todo el proceso, lo que en la cultura académica anglosajona se conoce como *mission statement* (Lord 2014). Después, cada uno de los cursos de los que conste el programa ha de incluir los siguientes aspectos. En primer lugar, los propósitos que persigue, definidos para cada uno de los cursos programados (los *objetivos* o *fines*); en segundo lugar, el contenido, los procedimientos didácticos y las experiencias de aprendizaje que permitirán llevarlos a cabo (los

medios, es decir, el programa, la metodología y las actividades secuenciadas temporalmente); y en tercer y último lugar, el modo de valorar tanto si se han conseguido o no los objetivos como el funcionamiento general del programa (la *evaluación*). Desde esta perspectiva, el currículo viene a ser el punto de enlace entre los principios teóricos de un proyecto educativo, por un lado, y su aplicación práctica, por otro, teniendo en cuenta el contexto educativo y el análisis de las necesidades del alumnado (García-Romeu y Jiménez 2004).

3.1.3. Contextos de enseñanza

Obviamente, no será lo mismo enseñar ELE en una universidad de Shanghái que en otra de Buenos Aires, en la enseñanza reglada (la oficial o reconocida institucionalmente) que en la no reglada, a nivel universitario que para niños o adolescentes, etc. Será esta realidad la que determine la toma de decisiones para programar el curso y para resolver los problemas que se planteen en la práctica docente. Precisamente una de las dificultades para establecer pautas comunes en el diseño curricular del ELE viene determinada por la enorme variabilidad de contextos educativos en los que puede desarrollarse la enseñanza. Sin embargo, existen consideraciones generales aplicables a cualquier situación. En ese sentido, conviene no confundir el currículo con la mera descripción del contenido de un curso y el orden en que se ha de impartir; ni tampoco con un método, que ha podido ser diseñado de un modo general y apriorístico. A nivel europeo, disponemos de directrices para la implementación de un currículo de L2 desde una perspectiva plurilingüe e intercultural (Beacco *et al*. 2016) que, aunque no esté pensado exclusivamente para una lengua, puede usarse también para el diseño curricular del español.

3.1.4. Ejemplos de planes curriculares de ELE

A la hora de mostrar ejemplos de planes curriculares concretos de ELE, cabe mencionar que a menudo se trata de documentos internos de las propias instituciones educativas, por lo que no siempre es posible consultarlos. Ahora bien, de entre los que sí están accesibles, comentamos a continuación algunos, clasificados según el contexto:

- En la enseñanza reglada en países hispanohablantes, disponemos de dos diseños curriculares de español como L2 (Villalba y Hernández 2001, 2008; García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos 2003), ambos enfocados al alumnado no nativo de primaria y secundaria en España, que aumentó de manera significativa por los flujos migratorios desde comienzos del 2000 y que se mantiene hasta el presente. Por ello, y porque no hay ningún otro similar a nivel oficial estatal, siguen resultando de gran interés y utilidad.
- También en contextos reglados, pero ya no en un país hispanohablante, sino en Brasil, se pueden consultar pautas para establecer el proyecto curricular en la enseñanza obligatoria, donde, como es sabido, el español como L2 cobró gran protagonismo a partir de las últimas leyes educativas (Eres 2004).
- Para contextos académicos universitarios en España, donde los centros de lenguas (agrupados en la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior, o ACLES) acogen programas de español para extranjeros, se ha publicado, por ejemplo, el diseño curricular de los cursos de la Universidad de Málaga, a partir de las directrices del *Marco* (Robles 2006).
- En contextos institucionales no reglados fuera de España, disponemos también de una propuesta curricular para los cursos de español del Programa de Lenguas y Comunicación en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York (Pardo 2008).

- Finalmente, el Instituto Cervantes, la institución española de enseñanza no reglada de ELE de alcance internacional, tiene por supuesto su propio *Plan curricular*, del que ya hemos hablado previamente. Aquí nos interesa solamente destacar que este plan curricular se plantea como un documento de uso para *todo* el profesorado de español como L2 en cualquier ámbito educativo, como se afirma en el mismo:

> La serie de tres volúmenes de los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes* es el resultado de un esfuerzo cuyo principal objetivo es proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. Los Niveles de referencia para el español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco* [. . .] y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo.
>
> (Instituto Cervantes 2006)

3.2. Revisión y evaluación de planes curriculares

Con este último comentario sobre los diseños curriculares existentes, pasamos a tratar una cuestión directamente relacionada con ellos, como es su revisión y evaluación. La pregunta subyacente es por qué evaluar el diseño curricular. Y la respuesta es que solo valorando qué funciona y qué no, podremos introducir cambios en él, transformación que constituye la esencia de la innovación docente en la enseñanza del español como L2.

Este modo de entender el trabajo viene avalado por una corriente de evaluación extendida a todos los ámbitos educativos; necesaria, pero no exenta de críticas (entre otras, la mecanización y burocratización del proceso, así como el tiempo y dedicación que requiere). El énfasis de los últimos tiempos en la evaluación de programas de enseñanza de L2 es más que evidente. Si estos tienen unos objetivos, la única manera de saber si se han conseguido es evaluarlos. Para esta evaluación hacen falta evidencias, y que el resultado de la misma tenga un impacto en el programa. Los logros de los estudiantes son cuantificables: qué saben sobre ELE (contenidos), qué saben hacer (habilidades, destrezas lingüísticas) y qué piensan (actitudes hacia la lengua española y las diversas culturas hispanas, pero también hacia la interculturalidad). Las certificaciones lingüísticas (o simplemente la evaluación de la proficiencia o competencia comunicativa del estudiante) informan de los dos primeros aspectos, pero no es lo único a tener en cuenta, si evaluamos el programa en su conjunto. Definir y establecer objetivos de un programa de manera colectiva entre directivos y profesorado ayuda a mejorar los resultados; y evaluarlos adecuadamente de manera periódica, entre otros medios, a través de la figura del evaluador, de la que hablaremos más adelante, puede derivar en cambios curriculares e innovación pedagógica. Esta es una evaluación dinámica y cualitativa en los términos en que la concibe Antón (2008) al referirse a la evaluación programática de ELE:

> La evaluación se puede ver como una valoración de una actuación, artefacto o idea, una reflexión sobre el aprendizaje del alumno, una recolección de evidencias e información que se analiza con el propósito de mejorar el aprendizaje. [. . .] El enfoque de la evaluación de un programa ha de ser determinar cómo el programa afecta el aprendizaje y desarrollo del alumno. El proceso de evaluación ha de ser circular, pasando por una serie de etapas que nos llevan de nuevo al punto de partida.
>
> (Antón 2008, 150)

En cierto modo, nos encontramos en una nueva cultura de la evaluación, a la que no es ajena la enseñanza del español como L2. Se trata de dar un paso adelante, más allá de mostrar cuál es el proyecto curricular que seguimos, describir nuestros programas, mostrar nuestra cualificación como profesionales o las calificaciones de nuestros estudiantes. Lo que se pretende es una evaluación colaborativa del programa, en la que intervengan los agentes implicados, y que conlleve reflexión y acción posterior. En ese sentido, la función que cumple la evaluación curricular es esencial:

> In educational accountability regimes, assessments have the powerful function of enforcing standards of practice or learning outcomes expectations; in many ways, they are policy tools wielded by governmental and professional entities to first reform and then ensure the quality of schools vis-à-vis standards that have been established in the public interest.
>
> (Norris 2013, 554)

Este concepto ha sido desarrollado con posterioridad por el propio Norris (2016) y por Norris y Mills (2015) en una muestra evidente de la necesidad y el poder actual de la evaluación programática.

En ese contexto, el *evaluador externo* constituye una pieza importante, si bien obviamente no la única, dentro del proceso evaluador. Se trata de una figura muy común en instituciones estadounidenses y británicas, pero tal vez no tanto todavía en el ámbito hispánico; aunque, sin duda, su presencia se incrementará en el futuro. Así describe Norris su función:

> Rather than reliance on externally prescribed methodologies or theory-driven research agendas, evaluators have to construct their efforts within frameworks that make sense to the real stakeholders and audiences related to language programs. Accordingly, they must also pursue a deep and meaningful relationship with the specific language teaching milieu in which a given evaluation occurs, including the educational theories, trends, politics, and practical exigencies at play there, in order to imbue evaluation findings with contextual relevance and legitimacy. In this respect, evaluators must be prepared to engage in considerable learning about the language program and its learners, teachers, social circumstances, and educational approach.
>
> (Norris 2009, 11)

En definitiva, la evaluación de los programas de enseñanza de español como L2 tendrá en cuenta, entre otros aspectos, si los estudiantes han logrado o no la competencia lingüística esperada, el grado de satisfacción tanto de profesorado como del alumnado, la secuenciación de los cursos y contenidos, la metodología o la formación intercultural transversal. Ahora bien, será determinante, para valorar de un modo u otro el programa en su conjunto, cómo llevemos a cabo esta valoración y con qué criterios. Por ello, a continuación abordamos una propuesta para acometer dicha evaluación.

4. Pautas para la evaluación curricular

Con el objetivo de establecer algunas pautas concretas para implementar una evaluación curricular de los programas de español como L2, intentaremos responder primero a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación actual respecto a dicha evaluación? ¿Qué sellos de calidad existen

en este momento? ¿Cómo se realiza la evaluación programática interna y externa? ¿Existen estándares de cualificación del profesorado?

Las instituciones educativas, cada vez más presionadas por demostrar los resultados de aprendizaje de sus programas, se interesan por establecer qué tipo de evaluación es la que mejor puede mostrarlos. A pesar de ello, como señala Norris (2009, 8): "A commonly cited gap in program evaluation work is the lack of published reports on how evaluation happens, largely due to the fact that evaluation reports tend to be produced for evaluation clients rather than a broader academic public". Por ello, el monográfico de *Language Teaching Research* (2009) sobre evaluación de programas de L2 que este autor coordina ofrece cinco ejemplos de evaluación, para lenguas y contextos diversos. Así pretenden mostrar cómo se ha realizado, rentabilizar el esfuerzo de los evaluadores y mejorar la enseñanza de L2. En ocasiones, este tipo de evaluación se ha visto como algo "externo" a la realidad del aula. Para evitarlo, Norris (2009, 11) propone que participen en ella los propios profesores de lenguas, que existan diversos métodos de recogida de datos, y que se contextualicen lo suficiente como para que puedan ser objeto de una interpretación adecuada.

Por su parte, Liskin-Gasparro y Vaseur (2015) señalan dos estadios en la evaluación de los resultados de los estudiantes de español: primero, el diseño de la evaluación propiamente dicha (cómo debería ser), y segundo, la aplicación de los resultados obtenidos para mejorar el programa. Para la evaluación de programas de lenguas en universidades norteamericanas, Arens (2014) ilustra cómo ha cambiado el modo de enseñar las lenguas extranjeras desde los 80 hasta hoy y cómo, por tanto, ha de transformarse la manera en que evaluamos tal enseñanza, para lo que propone una evaluación holística. Este espíritu es el que preside, por ejemplo, la evaluación a la que se someten los programas de *Study Abroad* para estudiantes estadounidenses en países hispanohablantes, como CIEE (Council on International Educational Exchange) o USAC (University Studies Abroad Consortium).

Si continuamos indagando en la situación actual de la evaluación de programas de español y en los sellos de calidad existentes (a saber, avales que certifican y reconocen oficialmente la calidad de un programa), comprobaremos que la mayoría de las asociaciones internacionales de evaluación, que son relativamente recientes, creadas a partir de los 90, se han centrado más bien en los conocimientos lingüísticos de los estudiantes (Hutha 2008). Es decir, trabajan prioritariamente en el diseño de pruebas de lengua a gran escala y en la certificación lingüística; estos son aspectos de gran impacto social y económico, lo cual explica la abundante investigación que se ha desarrollado sobre ambos. Nos referimos, por ejemplo, a ALTE (Association of Language Testers in Europe), fundada en 1990, de la que forman parte las instituciones responsables de diseñar pruebas oficiales; ILTA (International Language Testing Association), desde 1994, abierta también a todos los profesionales de la evaluación; o EALTA (European Association for Language Testing and Assessment), desde 2004, que pretende mejorar la práctica de la evaluación en el aula entre todo el profesorado de lenguas. En esa línea podemos a su vez ubicar el sello CertACLES, de la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior, que ofrece desde 2012 un modelo de acreditación de los exámenes de competencia lingüística; y el SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera), que surgió en 2004 con el objetivo de armonizar la calidad de las diferentes pruebas oficiales que certifican el conocimiento del español, creando unos estándares a seguir. En 2017, SICELE se ha constituido como asociación, respaldada por hasta treinta instituciones académicas de España e Hispanoamérica. Entre las certificaciones del español, podemos citar el CELU (Certificado de español: lengua y uso), vigente en Argentina; el DELE (Diploma de español lengua extranjera), del Instituto Cervantes; el CELA (Certificación del español como lengua adicional), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), o el más reciente SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), fruto de la colaboración entre la UNAM,

el Instituto Cervantes, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Salamanca. Ahora bien, como decimos, tanto estas pruebas como las instituciones que las respaldan están vinculadas directamente a la evaluación de la competencia lingüística. En cambio, nos interesa centrarnos ahora en la valoración de manera global del diseño curricular para la enseñanza del español como L2, esto es, en la evaluación de los programas de español, que Antón (2013) define como:

> la recolección sistemática de información sobre las actividades, materiales y resultados de un programa con el propósito de valorar el programa, mejorarlo y tomar decisiones informadas para reformar su estructura o contenido. Un buen plan de evaluación se caracteriza por tener coherencia interna con los principios del programa, caer bajo el control y la responsabilidad del profesorado y utilizar varias medidas. Además, goza de apoyo institucional e informa tanto a la institución como a los alumnos de sus resultados a fin de resultar en una mejora del programa.
>
> (Antón 2013, 72)

A pesar de que este tipo de evaluación no está sistematizada actualmente del mismo modo que la anterior (la referida a la competencia lingüística), lo cierto es que sí existen determinados procedimientos para la acreditación internacional de centros, tanto de enseñanza del L2 en general, como específicamente para español.

Entre los primeros, podemos citar el certificado de calidad para la enseñanza de L2 de EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services), organización fundada en 1991 que persigue la mejora de la enseñanza de lenguas mediante la acreditación de centros tras un riguroso proceso, que incluye una inspección presencial y que es renovable cada cuatro años. Entre los segundos, el Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes (SACIC), creado en 2000 y revisado en 2012 (Instituto Cervantes 2012), permite la obtención de un sello de calidad en los centros de enseñanza de español como L2 de todo el mundo, incluidos departamentos de español de universidades públicas y privadas (Vaquero 2013). Para ello, se ha diseñado un sistema de evaluación cuyos criterios se aplican tanto a la actividad académica y calidad docente propiamente dichas, como a las instalaciones, la gestión administrativa, la información que del propio centro se ofrece en diversos medios (web, folletos, etc.) y el modo en que se publicita. No obstante, la calificación está ponderada, y se concede más de la mitad de la puntuación a cuestiones académicas y curriculares, esto es, planificación adecuada de la enseñanza, equipo docente cualificado y metodología adaptada al alumnado (curiosamente, no entra dentro de los mínimos exigibles, aunque sí puntúe, una evaluación apropiada de los estudiantes). Someterse a este proceso de acreditación implica una reflexión profunda sobre la actividad del centro y una voluntad de mejora a partir de los resultados de la evaluación. De modo similar, en Europa se aplica un sistema de garantía de calidad de los estudios universitarios de grado y posgrado, impulsado en el Espacio Europeo de Educación Superior desde comienzos de los 2000. Esta es una práctica que, con sus propios modelos, posee sin duda una mayor tradición en Estados Unidos.

Así pues, por lo que respecta a la evaluación de programas de ELE en concreto, lo que sucede con los dos certificados mencionados es que en ambos se evalúan tanto el programa formativo (con el currículo de español, la oferta académica, el plan de enseñanza y el perfil del profesorado) como la percepción de los estudiantes, la infraestructura, la imagen y publicidad del centro, etc. Todos estos aspectos son cruciales, sin duda, pero estos últimos exceden el límite estrictamente académico. En cualquier caso, la reflexión que supone la implantación de este tipo de certificaciones de calidad ha sido utilísima para el resto de procesos de evaluación de programas de ELE. En definitiva, el rigor y la sistematicidad con que se llevan a cabo sirven de modelo para cualquier otro sistema de evaluación programática.

Mostramos a continuación algunas pautas de aplicación de un modelo de evaluación programática adaptables a cualquier contexto de enseñanza del español como L2, con el objetivo de que los responsables académicos y docentes puedan examinar y mejorar sus propios programas. Para ello, nos apoyamos en nuestra experiencia como coordinadora académica de los cursos de español de la Universidad de Alicante y, más recientemente, como evaluadora externa del programa de español de The University of Hong Kong.

Tomamos como punto de partida las cuatro fases planteadas por Antón (2013, 73–79), que pueden resumirse del siguiente modo: 1) Definir los objetivos del programa y el plan de evaluación, o sea, determinar qué es lo que se pretende que los estudiantes lleguen a saber sobre la L2. También ha de quedar claro qué papel ha de desempeñar el profesorado en ese sentido. 2) Recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre el programa. 3) Analizar la información obtenida, discutirla y valorarla. 4) Elaborar un plan de mejora a partir de la interpretación de los resultados.

En la primera fase, con la definición de los objetivos generales del programa, podremos ir relacionando cada uno de ellos con los cursos concretos ofertados (de lengua, por destrezas, para fines específicos o de cultura). Así sabremos cómo el estudiante podrá ir alcanzando cada objetivo a través de los diversos cursos. Con ello podremos valorar mejor después si la oferta de materias y la gradación de los cursos se adecúan a los fines que se persiguen: qué tipo de asignaturas son, en qué orden se presentan, cuáles son obligatorias y cuáles optativas, etc.

Para recabar datos que ofrezcan una visión lo más ajustada posible del programa (y que garanticen la validez de la evaluación), deben usarse varios instrumentos que permitan incorporar diversas perspectivas, tanto las del alumnado como las del profesorado. En la Tabla 4.1, adaptada de Antón (2013, 75), se muestran algunos de ellos.

Tabla 4.1 Instrumentos de evaluación programática

Instrumentos cuantitativos
• Resumen cumulativo de calificaciones (de los distintos cursos del programa) • Evaluación del alumnado a los docentes al finalizar un curso • Cuestionarios para el alumnado al finalizar el curso (sobre contenidos y desarrollo)
Instrumentos cualitativos
• Observación de clases (participante y/o no participante) • Entrevistas con el alumnado y el profesorado (estructuradas y/o semiestructuradas) • Portafolios (docentes y discentes) • Diarios de aprendizaje (narraciones, reflexiones del alumnado) • Análisis de la trayectoria de estudiantes individuales

Por otro lado, conviene valorar también algunas de las evidencias que pueden dar muestra del tipo de enseñanza del que se trata, como las que se recogen a continuación:

- Guías docentes o syllabus de los cursos de español.
- Programaciones y/o planes de clase (véase el Capítulo 5 de Alonso en este volumen).
- Materiales didácticos recomendados al alumno (manuales) y materiales complementarios usados durante el curso (creados o no por los docentes).
- Evidencias de aprendizaje, como actividades de evaluación continua realizadas por el alumnado, con calificaciones que ejemplifiquen un rango variado de posibilidades y diseñadas por diferentes profesores del programa.

- Ejemplos de pruebas evaluadoras que incluyan todas las destrezas, también con diversas calificaciones y de diferentes docentes.
- Grabaciones de las clases impartidas.
- Formación de los docentes: cuántos, con qué experiencia y cualificación (véase el Capítulo 44 de Verdía en este volumen).

Para evaluar la formación de los docentes de español puede utilizarse un instrumento como la Parrilla del Perfil del Profesor de Idiomas, resultado del *European Profiling Grid for Language Teachers* (EPG), un proyecto de la Comisión Europea desarrollado entre 2011 y 2013 (Verdía 2014). Esta parrilla ofrece unos descriptores estandarizados con el nivel de logro de cada competencia del docente de L2 en tres estadios, profesorado novel (1), autónomo (2) y experto (3). Cada nivel está a su vez subdividido en dos fases de desarrollo (1.1–1.2 / 2.1–2.2 / 3.1–3.2), y los aspectos contemplados son: a) Dominio de la lengua, formación, evaluación de la práctica docente y experiencia docente; b) Metodología: conocimientos y habilidades, evaluación, planificación de clases y de cursos, gestión del aula e interacción; c) Competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital; y d) Comportamiento profesional y gestión administrativa. Se trata, en definitiva, de una herramienta electrónica gratuita para la evaluación de la formación del profesorado de L2. A través de la web se accede a la parrilla interactiva con todos los descriptores (disponibles en 11 lenguas), de manera que el usuario pueda ir marcando en qué estadio se encuentra en cada uno de los aspectos mencionados. Al finalizar la autoevaluación, se genera un documento en el que se visualizan los resultados y que, para el caso que nos ocupa, puede servir para hacer un diagnóstico de la plantilla, así como para valorar la formación y el trabajo de sus docentes, un elemento medular en el desarrollo de cualquier programa de ELE y, por tanto, de su evaluación.

Una vez obtenidos los datos a través de cualquiera de los medios previamente comentados, si queremos analizarlos de manera coherente, es crucial tener presente para qué y cómo se está haciendo la evaluación, es decir, si es un proceso obligatorio o voluntario, a quién se entregarán los informes resultantes y qué formato deberían presentar. Pero también, obviamente, conviene consensuar los criterios que se barajen, entre los cuales pueden usarse los que se incluyen en la Tabla 4.2.

Por último, la fase de elaboración de un plan de mejora depende directamente de las implicaciones que este pueda llegar a tener, o lo que es lo mismo, de la respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo y para qué se utilizará después ese plan? y ¿de quién será responsabilidad implementarlo? Ahí reside la clave del éxito de un plan de mejora a partir de una evaluación programática de estas características, así como, en última instancia, del impacto que pueda llegar a tener. En ocasiones, puede resultar útil establecer las personas o entidades a quienes corresponde específicamente implementar los cambios propuestos en el propio informe o incluso diseñar un calendario para efectuarlos.

Evidentemente, para que la evaluación de un programa de español como L2 tenga éxito, con este o cualquier otro modelo, la evaluación no ha de verse como algo ajeno y externo. Por el contrario, se requiere la participación en el proceso de todos los agentes implicados y su compromiso con la utilidad de la misma. Solo así podrá tener sentido.

En definitiva, este capítulo ha analizado los componentes del diseño curricular mediante una revisión crítica de los planes curriculares de ELE a disposición del profesorado, y la propuesta de pautas para su elaboración, implementación y evaluación. A partir de ahí, una de las conclusiones a las que llegamos es la necesidad de adoptar esta perspectiva curricular como uno de los fundamentos de una concepción dinámica y colaborativa del proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Tabla 4.2 Criterios para la evaluación programática

Criterio	*Pautas*
Seguimiento de estándares	¿Se toman como referencia unos estándares nacionales o internacionales sobre la enseñanza de ELE para el establecimiento del currículo de español? En caso afirmativo, ¿se siguen adecuadamente?
Contenidos y variedad de los cursos ofrecidos	¿Existe coherencia entre estos y los objetivos del programa? ¿Abarcan todos los aspectos que puede requerir una formación integral del estudiante de ELE? ¿Hay posibilidad de itinerarios formativos? ¿Hay correspondencia entre los contenidos de los diversos grupos de un mismo nivel? ¿Se coordina adecuadamente el profesorado que los imparte? ¿Y el de todo el programa?
Aprendizaje por contenidos	En el caso de aprendizaje de español por contenidos en programas universitarios de intercambio internacional (por tanto, en contexto de inmersión) o de programas bilingües en cualquier estadio educativo, ¿se exige un requisito lingüístico de entrada? ¿Existe una prueba de nivel para diagnosticar el punto de partida? ¿Se da la posibilidad de aprender la variedad de *español académico* y la de la lengua de especialidad cursada?
Metodología	¿El enfoque metodológico empleado es el más indicado para el perfil del alumnado y el contexto de enseñanza?
Logros	¿El nivel de dominio lingüístico alcanzado es acorde con lo cursado?
Evaluación	¿Los sistemas y modos de evaluación son válidos, fiables y viables? ¿Es adecuada la certificación lingüística otorgada al finalizar el curso?
Cualificación del profesorado	¿La formación de los docentes es la que se requiere para los niveles o cursos impartidos? ¿Existen mecanismos para la mejora formativa y el desarrollo profesional?

Bibliografía recomendada

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. http://actflproficiencyguidelines2012.org/.

Antón, M. 2013. *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Norris, J. y N. Mills, eds. 2015. *Innovation and Accountability in Language Program Evaluation*. Boston, MA: Cengage.

Bibliografía citada

Antón, M. 2008. "Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, eds. S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, 150–161. Alicante: Universidad de Alicante.

Arens, K. 2014. "Discipline, Institution, and Assessment: The Graduate Curriculum, Credibility, and Accountability". En *Transforming Postsecondary Foreign Language Teaching in the United States*, eds. J. Swaffar y P. Urlaub, 193–225. Nueva York, NY: Springer.

Beacco, J. C., M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. E. Cuenat, F. Goullier y J. Panthier. 2016. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Bernaus, M. 2001. "El diseño curricular base y sus posibilidades de adaptación a las realidades escolares". En *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, eds. L. Nussbaum y M. Bernaus, 115–136. Madrid: Síntesis.

Blake, R. y C. Kramsch. 2007. "The Issue: National Language Educational Policy". *Modern Language Journal* 91 (2): 247–282.

Byrnes, H. 2009. "The Role of Foreign Language Departments in Internationalizing the Curriculum". *Modern Language Journal* 93 (4): 607–627.

Casanova, Mª A. 2009. *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Díaz, L., R. Martínezy J. A. Redó. 2011. *Guía de contenidos lingüísticos por niveles DELE español. Según el Marco común europeo de referencia para ELE*. Barcelona: Octaedro.

Eres Fernández, G. 2004. "Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE". *RedELE* 0.

Fernández, S. 2003. *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia para el desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

García Armendáriz, Mª V., A. Mª Martínez Mongay y C. Matellanes Marcos. 2003. *Español como segunda lengua (E-L2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Dpto. Educación Gobierno de Navarra.

García-Romeu, J. y M. Jiménez. 2004. *Análisis de necesidades* (I)*: una propuesta para conocernos* y *Análisis de necesidades* (II)*: una propuesta para negociar los objetivos del curso. Didactired*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_11/012011_serie.htm.

García Santa-Cecilia, Á. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera: fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.

García Santa-Cecilia, Á. 1999. "El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas". En *La enseñanza del español mediante tareas*, ed. J. Zanón, 121–150. Madrid: Edinumen. Versión revisada 2007.

García Santa-Cecilia, Á. 2000. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

García Santa-Cecilia, Á. 2009. "La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo". Ponencia presentada en *El currículo de ELE en Asia Pacífico. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Instituto Cervantes Manila.

Hutha, A. 2008. "Asociaciones internacionales de evaluación y pruebas de lengua. ¿Qué son y qué hacen?". *MarcoELE* 7.

Instituto Cervantes. 1994. *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. 2012. *Sistema de acreditación de centros del Instituto Cervantes: Documentación para centros candidatos*. Madrid: Instituto Cervantes. http://acreditacion.cervantes.es/.

Lacorte, M. 2017. "Spanish and Portuguese Programs in US Higher Education Institutions: Perspectives and Possibilities". *Hispania* 100 (5).

Lier, L. van. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Nueva York, NY: Longman.

Liskin-Gasparro, J. y R. Vaseur. 2015. "Designing an Embedded Outcomes Assessment for Spanish Majors: Literary Interpretation and Analysis". En *Innovation and Accountability in Language Program Evaluation*, eds. J. Norris y N. Mills, 83–109. Boston, MA: Cengage.

Little, D. 2007. "The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy". *Modern Language Journal* 91 (4): 641–685.

Lord, G. 2014. *Language Program Direction: Theory and Practice*. Nueva York, NY: Pearson.

Lord, G. y C. Isabelli-García. 2014. "Program Articulation and Management". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 150–167. Londres y Nueva York: Routledge.

Magnan, S., D. Murphy y N. Sahakyan. 2014. *Goals of Collegiate Learners and the Standards for Foreign Language Learning*. *Modern Language Journal* 98 Monograph Series.

Martín Peris, E., ed. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm.

Modern Language Association. 2007. *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World.

Modern Language Association. 2009. *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*. https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/MLA-Report-to-the-Teagle-Foundation-on-the-Undergraduate-Major-in-Language-and-Literature.

Nation, I. S. P. y J. Macalister. 2010. *Language Curriculum Design*. Londres y Nueva York: Routledge.

The National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4ª ed. Alexandria, VA: ACTFL.

Norris, J. 2009. "Understanding and Improving Language Education through Program Evaluation". *Language Teaching Research* 13 (1): 7–13.

Norris, J. 2013. "Some Challenges in Assessment for Teacher Licensure, Program Accreditation, and Educational Reform". *Modern Language Journal* 97 (2): 554–560.

Norris, J. 2016. "Language Program Evaluation". *Modern Language Journal* 100 (s): 169–189.

Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Núñez París, F. 2008. "Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 2 (1).

Pardo Gendre, J. 2008. *Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco común europeo de referencia en las Naciones Unidas – Nueva York*. Memoria de máster, *RedELE* 9.

Regueiro Rodríguez, Mª L. 2014. *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Robles Ávila, S., ed. 2006. *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del MCER. Diseño curricular de los cursos para extranjeros de la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga. Versión revisada. 2014, eds. F. Miranda y S. Peláez.

Richards, J. C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stenhouse, L. 1975. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tyler, R. V. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Vaquero Ibarra, N. 2013. "La acreditación de centros del Instituto Cervantes: una respuesta a las necesidades de reconocimiento externo y mejora de centros de enseñanza de español". *El español en el mundo. Anuario 2013*.

Verdía, E. 2014. "Presentación de la parrilla EPG (*European Profiling Grid*)". *LdeLengua* 76. http://eledelengua.com/.

Villalba, F. y Mª T. Hernández. 2001. *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación.

Villalba, F. y Mª T. Hernández. 2008. "El currículo de la enseñanza del español como segunda lengua y la igualdad de oportunidades". *Textos* 48. Número monográfico *Currículo y educación lingüística*. Barcelona: Graó.

Zubiría Samper, J. de. 2013. *Cómo diseñar un currículo por competencias. Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

5

PLANIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

(Unit and lesson planning)

Encina Alonso

1. Introducción

Una unidad didáctica (UD) es una manera de planificar el proceso de aprendizaje. Comprende un conjunto de contenidos estructurados en torno a un concepto (entre otras opciones) y se caracteriza por la coherencia, la variedad y el equilibrio de todos sus componentes. En este capítulo, se ofrece un punto de vista socioconstructivista para delinear unas pautas de planificación de unidades didácticas que permiten a cada alumno construir su propio conocimiento, desarrollar sus capacidades y estrategias a través de la acción y la experiencia, y mantener una constante reflexión sobre el progreso de su aprendizaje. Después de presentar los distintos marcos curriculares que han subrayado la importancia de las unidades didácticas, se analiza la influencia que tienen en su diseño modelos como el interaccionismo social, la planificación hacia atrás, la programación basada en conceptos y/o contenidos y el diseño en espiral, entre otros. Por último, se describen las características de una UD y se ofrecen pautas concretas para explicar cómo implementar sus diferentes fases, a saber: a) planificación, b) adaptación a cada grupo, c) procedimiento, y d) evaluación y reflexión sobre el progreso en el aprendizaje.

Palabras clave: planificación; teoría socioconstructivista; unidad didáctica; objetivos del curso; secuencia didáctica

A teaching unit is a way of planning the learning process. It comprises a set of contents organized around a central concept (among other options) in a coherent, varied and balanced way. In this chapter, socioconstructivist theoretical principles constitute the basis for planning the design of teaching units providing each student with the opportunity to build her own knowledge and understanding, develop her own capacities and strategies through action and experience, and constantly reflect on her learning progress. After presenting different curricular approaches that emphasize the importance of teaching units, the ways in which certain models influence their design are analyzed. These models include social interactionist theory, backwards planning, concept-based curriculum and instruction, content-based language teaching, and spiral curriculum, among others. Finally, the characteristics and steps for the design of a teaching unit are defined and explained. These include: a) planning, b) adapting the unit to each group, c) specifying the procedure, and d) assessing the unit and reflecting on the learning progress.

Keywords: planning; socioconstructivist theory; teaching unit; course objectives; teaching sequence

2. Estado de la cuestión

2.1. De la unidad didáctica a la competencia de planificación

La planificación de unidades didácticas forma parte del estudio del currículo, pero, a diferencia de este, su estudio ha sido más tardío. El estudio del currículo comenzó propiamente en los años 80 con la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. En esos años, gracias a las aportaciones de las ciencias y teorías de la educación, se empezó a dar importancia a una programación curricular basada en el análisis de necesidades de los aprendices. Por su parte, la planificación de unidades didácticas está a menudo relacionada con el enfoque por tareas, que indudablemente ha tenido una gran influencia en el concepto de unidad didáctica y ha contribuido a que este concepto se haya dado a conocer, al menos en el mundo del español L2 (Estaire y Zanón 1990, Estaire 2009). No obstante, además del enfoque por tareas, distintos marcos curriculares han subrayado la importancia de las unidades didácticas para la enseñanza del español L2. Entre ellos destacamos *el diseño curricular base* que aparece en la LOGSE (1990) y en las publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura de España (1996, 65) y que define una unidad didáctica como "toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar". En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) se recomienda el uso de unidades didácticas "que tengan en cuenta la progresión y que puedan proporcionar una continuidad" (Council of Europe 2001, 16, 2017; [traducción: Consejo de Europa 2002, 17]). En *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras* del Instituto Cervantes (2012) se hace referencia a la planificación de secuencias didácticas como una competencia específica del profesorado que implica "organizar situaciones de aprendizaje" (2012, 11) y "poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos" e "involucra al alumno en la planificación" (2012, 14). Además de estos marcos curriculares, los docentes disponen del *European Profiling Grid* (*EPG*, www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf), un documento que describe las competencias clave del profesorado de lenguas y las organiza en seis fases con el objetivo de favorecer su desarrollo. En este documento las competencias de planificación incluyen, entre otras, las siguientes actividades: ordenar actividades para el plan de clase, encontrar actividades complementarias, adaptar el plan de clase, planificar fases y temporalización de los cursos, diseñar tareas y orientar y asesorar a otros profesores.

Puede parecer contradictorio hablar de marcos curriculares y otorgar un papel importante a la competencia de planificación tanto de unidades didácticas como de una clase cuando la creencia actual en el campo de la educación es que el centro de la labor docente es el alumno y sus necesidades. Si deben ser ellos los que dirigen el proceso de aprendizaje siendo autónomos y tomando sus propias decisiones, puede parecer que imponer una determinada planificación podría influir negativamente en la motivación intrínseca y en el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Nos enfrentamos así a un conflicto que Harmer define como "the planning paradox" (2007, 364), y que apoya con la cita de Rinvolucri (1996, 3): "How can I possibly, on a Sunday evening, know what will make sense to me and to at least some in my learning group the following Friday morning?" Esta aparente contradicción, sin embargo, se resuelve si se considera

la planificación como una competencia dinámica y flexible en lugar de un constructo estático y cerrado. En la Tabla 5.1 se muestran en orden cronológico distintas visiones que diversos autores han manifestado en los últimos años sobre la planificación y que sirven para reflexionar sobre la misma.

A lo largo de este capítulo, nuestro objetivo consistirá en resaltar la importancia de la planificación y, al mismo tiempo, reivindicar la necesidad de adaptar lo planificado a la situación cotidiana del aprendizaje de un grupo específico. Si tenemos en cuenta lo que indican Richards y Lockhart (1998, 80–81) sobre clases de español L2 que "son dinámicas por naturaleza, impredecibles hasta cierto punto, y se caracterizan por el cambio constante", no podemos aferrarnos a una planificación ya diseñada anteriormente. En su lugar, dispondremos de un plan del que nos podemos alejar cuando el grupo nos lo pide, sin miedo a perder el rumbo porque conocemos nuestros objetivos de antemano, y al que podemos regresar una vez atendidas las necesidades de ese momento. De esto precisamente tratan las unidades didácticas, de ofrecernos un destino y un posible camino, aunque tomemos desvíos y caminemos por él de la forma más conveniente para nuestra situación particular. Para nosotros, el buen profesor es aquel capaz de modificar lo planeado, de tomar decisiones rápidas y de adaptar la clase a las necesidades momentáneas de los alumnos.

3. Consideraciones metodológicas

Los fundamentos teóricos del diseño curricular influyen directamente en la confección de las unidades didácticas. En nuestra concepción del diseño de unidades hemos seleccionado aquellos que a nuestro parecer son los más relevantes: aprendizaje por descubrimiento, diseño en espiral, *content-based language teaching*, planificación hacia atrás, *concept-based curriculum and instruction*, interaccionismo social y el papel de la dimensión afectiva.

Tabla 5.1 Evolución de las definiciones de la competencia de planificación

Año	*Definición*
2001	Jensen (2001, 403) considera la planificación como una guía y un documento "reflecting our teaching, student population, textbooks and most important our goals for our students".
	Woodward (2001,181) sostiene que los planes de clase "help you to develop a personal style since they involve sifting through all your information, resources and beliefs, and bowling all them down to a distillation for a particular group, time and place".
	Harmer (2007, 364) manifiesta que "it makes no sense to go into any situation without having thought about what we are going to do".
2005	Según Scrivener, "planning is imagining the lesson before it happens. It involves prediction, anticipation, sequencing, organizing and simplifying". (2005,109)
2007	Años más tarde el mismo Harmer (2007, 364) afirma que si nos atenemos a nuestra planificación podríamos "be closing off avenues of possible evolution and development".
2008	Para Brandl (2008, 63), una unidad didáctica es "a dynamic process involving teachers making choices before, during and after each lesson".
2012	Como dice Alonso, Castrillejo y Orta (2012,106): "La planificación es el resultado de un conjunto de decisiones que los profesores tomamos al guiar el aprendizaje".
2013	Purgason (2014, 364) esgrime un argumento importante sobre la planificación al decir que puede hacernos más efectivos y ahorrarnos tiempo: "it may be helpful for a teacher in dealing with full schedule and short time preparation for the lesson".

El aprendizaje es un proceso activo y funcional por lo que el alumno deberá participar continuamente en clase, usar lo que está aprendiendo, profundizar y hacer conexiones (Bruner 1972, 1988). Mediante un proceso de *aprendizaje por descubrimiento*, participará en actividades de indagación poniendo en marcha un proceso inductivo de aprendizaje (Lee 2004) y el profesor le guiará proporcionando "estructuras provisionales que sirvan de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de procesos comunicativos, cognitivos y metacognitivos" (Delmastro 2010, 98). Entre estas estructuras de andamiaje se incluyen los objetivos, la retroalimentación y la organización de las clases, que el profesor debería aclarar y compartir con los aprendices con el fin de hacer partícipe a cada alumno de su progreso y de las metas que puede conseguir y proporcionarle la ayuda estructurada que necesita para conseguirlo. Además, este andamiaje no solo es proporcionado por parte del docente, sino que puede ser aportado por los propios compañeros de clase. De este modo, existirá una continua interacción tanto del profesor y de los alumnos como de los alumnos entre sí, gracias a la cual se irán construyendo los puentes que conectan el conocimiento conceptual con las actividades y tareas que se están realizando.

Al mismo tiempo el currículo debería seguir un *diseño en espiral*, (Bruner 1972) es decir, para que se produzca aprendizaje será necesaria una reiteración constante de los contenidos y no una simple acumulación de los mismos. La teoría constructivista parte de la convicción de que cada alumno construye su propio conocimiento a través de la acción, la experiencia y la reflexión porque, como sostiene Ausubel (2002), es el propio alumno el que decide si aprenderá significativamente o no, una vez que se le hayan proporcionado las actividades y materiales apropiados. Según el aprendizaje significativo (Ausubel 1976, 2002; Ausubel, Novak y Hanessian 1986), cada vez que nos encontramos con algo nuevo, buscamos en nuestra mente un conocimiento previo con el que podamos conectar y relacionar la información nueva y así crear lo que Ausubel llama *redes conceptuales* (1986). A veces, el nuevo conocimiento se añade a uno similar, mientras que en otras ocasiones lo nuevo se contrasta con lo que sabíamos hasta llegar a formar un nuevo significado.

De acuerdo con los principios y modelos de *content-based language teaching*, que consiste en enseñar asignaturas en una lengua extranjera que se está estudiando (Lyster 2011), y *content-based program* o *content-related program*, que consisten en escoger solamente algunos aspectos de otras asignaturas e integrarlos en los cursos de lengua (Shrum y Glisan 2015), muchos autores subrayan los beneficios de concebir *unidades didácticas interdisciplinarias o intradisciplinarias*, en la medida posible y teniendo en cuenta las circunstancias personales o del centro. Así, las unidades didácticas interdisciplinarias implican ponerse en contacto con profesores de otras asignaturas para que los alumnos exploren de forma paralela, por ejemplo, un mismo concepto, tema o grupo de estrategias en las unidades que corresponden a distintas asignaturas. Por otra parte, las unidades didácticas intradisciplinarias implican incorporar en la asignatura de español otras asignaturas. Esto es, si diseñamos una unidad sobre la convivencia, podemos relacionarla con ejemplos históricos de convivencia de distintos pueblos (como la Escuela de traductores de Toledo); con referencias científicas a la biodiversidad; con textos literarios como *La Casa de Bernarda Alba* (Lorca 1936), donde las hermanas tienen que convivir juntas sin salir de casa como luto por la muerte de su padre, o *La aventura de Said* (Lorman 1998) que trata de la convivencia de emigrantes en el país de acogida; con canciones centradas en problemas sociales, o incluso estadísticas con datos sobre emigraciones en el último siglo.

Para el diseño de unidades didácticas a partir de los fundamentos teóricos anteriores, resulta especialmente útil el modelo de *backwards planning* o *planificación hacia atrás*, introducido en 1998 por Wiggins y McTighe. Al aplicarlo, primero se anota lo que se quiere que los alumnos produzcan al final de la unidad junto con los objetivos; después se esbozan los criterios

de evaluación, íntimamente relacionados con los objetivos; a continuación, se deciden las secuencias didácticas, y por último se preparan los planes de clase con las tareas y actividades. De esta forma, como se sabe lo que se quiere que los alumnos produzcan (de forma oral y escrita) desde el principio, van saliendo de forma natural y no forzada los contenidos tanto lingüísticos como pragmáticos y culturales que se necesitan para conseguir esa producción.

Según el modelo de *concept-based curriculum and instruction* (Erikson 2002), resulta importante centrar la unidad en un *concepto*, que Erickson define como "a mental construct, an organizing idea that categorizes a variety of examples" (2002, 56) como, por ejemplo: "identidad", "diversidad", "competición", "consumo", "comunicación", "migración", etc. (Alonso, Corpas y Gambluch 2015/2016). Wiggins y McTighe (2011) proponen un modelo similar fundamentado en *big ideas*, que definen como: "a concept, theme, or issue that gives meaning and connection to discrete facts and skills". También en este caso, se trata de extender los objetivos de la unidad didáctica con la finalidad de llegar a algo más global, más amplio. Una "gran idea" puede ser un concepto, pero también puede ser una pregunta o una frase, por ejemplo: la emigración como productora de nuevas lenguas, ¿qué ha hecho que el español sea diferente de otras lenguas románicas y cuáles han sido sus influencias? Cuando los profesores utilizan este tipo de programación y planificación, propician un cambio de enfoque que según Erikson (2012, 7–8) conlleva una serie de ventajas:

- "Facilita el 'pensamiento sinérgico', es decir, la interrelación cognitiva entre los niveles fáctico y conceptual del pensamiento.
- Requiere un procesamiento intelectual más profundo para que los alumnos relacionen los datos objetivos, los principios y los conceptos clave.
- Desarrolla las estructuras conceptuales en el cerebro (esquemas cerebrales) para relacionar conocimiento nuevo y existente, y para favorecer el establecimiento de patrones y conexiones de conocimientos.
- Facilita la transferencia de conocimientos a nivel conceptual.
- Ofrece oportunidades de construcción de significado personal por medio de procesos de pensamiento, creación y reflexión".

A partir del enfoque del *interaccionismo social* de Vygotsky (1978), el alumno aprende "en interacciones significativas, en las que construye su propio conocimiento y comprensión de la lengua con la mediación" (Regueiro 2014, 55). Por mediación se entienden las herramientas y signos que se interponen entre el estímulo y la respuesta o, como dice Moreno (Sánchez Lobato 2014, 301), "es posible interpretar la adquisición de segundas lenguas como un conjunto de operaciones y mecanismos psicológicos derivados de la interacción social". Así, al planificar una unidad didáctica se debe considerar el entorno sociocultural donde tiene lugar el aprendizaje, que presenta dos direcciones: la procedencia de los alumnos, que en muchos casos es múltiple, y la comunidad lingüística que se desarrolla en el aula. Esta debería ser también variada, al ser hablado el español en diversas comunidades, aunque seguramente dominará la comunidad del docente por su mejor conocimiento de los componentes socioculturales. El estilo de aprendizaje de los alumnos estará condicionado en gran parte por una determinada cultura que ha influenciado en su educación. Aunque la unidad didáctica ya esté confeccionada de antemano, independientemente del tipo de alumnos que tengamos, el docente deberá atender a este componente sociocultural a la hora de adaptar la unidad.

Por último, y siguiendo a Arnold (2015), las unidades didácticas deberían tener en cuenta tanto las actitudes y valores como las dimensiones afectivas de los participantes. Un afecto es

"un área amplia referida a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes que influyen en nuestro comportamiento" (Arnold 2015, 14) y que, a su vez, influyen en el aprendizaje ya que "la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo" (Arnold y Brown 2000, 8). Según Sousa (2011, 280) las emociones influyen en todos los aspectos del proceso de aprendizaje y los resultados de la investigación en neuroeducación apuntan a que aprendemos cuando nos emocionamos, pues "el binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro" (Sáez 2014, 76–77).

En resumen, proponemos una noción de unidad didáctica fundamentada en una filosofía constructivista clasificada por conceptos, con un diseño hacia atrás donde se comienza diseñando la acción final y los objetivos, seguidos de la evaluación. Las unidades estarán basadas en un enfoque comunicativo y contendrán diversos y equilibrados tipos de presentaciones de contenidos, amplia variedad de actividades y tareas, y habilidades y estrategias de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender y que respondan a la diversidad en el aula. Estas unidades estarán diseñadas de tal forma que incluirán un reciclaje de lo trabajado anteriormente para que sea una programación en espiral y serán trabajadas para que el alumno vaya descubriendo a través de la indagación y con la ayuda de un andamiaje proporcionado por el docente y los compañeros. No se obviará el entorno sociocultural y la gran importancia de los factores afectivos.

4. Pautas para la planificación de unidades didácticas

4.1. Definición y características de la unidad didáctica

A partir de las varias definiciones y modelos presentados en las secciones anteriores del capítulo, es posible definir una unidad didáctica como un conjunto de contenidos organizados coherentemente desde un objetivo concreto y con una progresión y variedad que le dan significado por un periodo determinado. Una vez establecidos los objetivos del curso, lo primero que se diseña es la programación de todo el curso, después se crean las unidades didácticas, las secuencias didácticas en las que se divide cada unidad, los planes de clase y, por último, se diseña cada una de las actividades. El número de unidades de un curso depende de la extensión de las mismas. Estas pueden crearse alrededor de:

- Un concepto: la diversidad, la identidad, el cambio, etc.
- Un tema: los viajes, la comida, la publicidad, etc.
- Una situación: en el restaurante, en una fiesta, en una entrevista de trabajo, etc.
- Una tarea: confeccionar un folleto para publicitar una escuela de idiomas, preparar un viaje cultural a una región hispanohablante, etc.

A continuación, se describen las características principales de una unidad didáctica.

1) *Es única*. Una unidad didáctica nunca debería repetirse dos veces exactamente igual porque cada grupo y situación educativa es diferente. Al mismo tiempo, ser única implica que debe ser adecuada, esto es, debe atender a las necesidades del grupo, a la visión del centro educativo y al contexto de aprendizaje particulares.
2) *Atiende a la diversidad*. Como señalan Alonso, Koller Alonso y Guzmán Alonso (2016, 9) "son muchas las diferencias interindividuales, en dimensiones tan importantes como la personalidad, la inteligencia, el propio desarrollo cognitivo [. . .] y estrategias, las creencias

sobre la forma de aprender una lengua, las circunstancias personales y sociofamiliares, etc.". Por lo tanto, una unidad didáctica debería tener en cuenta las necesidades y características individuales de los alumnos (véase el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen).

3) *Es integradora*. Una unidad didáctica debe tener un sentido global que no sea una simple suma de contenidos. Estas unidades son a su vez sistémicas porque, como afirma Regueiro (2014, 45), los contenidos están relacionados y "esta interrelación contribuye a que estos adquieran sentido como parte de un todo" (2014, 47). Al reciclarse las unidades, como corresponde a un currículo en espiral (Bruner 1972), se recogen los contenidos vistos en las unidades anteriores y son integrados con los nuevos que se están aprendiendo.
4) *Respeta los principios constructivistas de funcionalidad y significatividad*. En una unidad didáctica, todo ha de tener una finalidad comunicativa, ha de ser significativo para poder ser aprendido y debe poder ponerse en uso porque así es como el cerebro almacena la información nueva (Shrum y Glisan 2015, 74).
5) *Tiene variedad y equilibrio*. Las actividades deben ser variadas para poder atender a los diversos tipos y estilos de aprendizaje y diseñarse incorporando de modo equilibrado todos los componentes necesarios para el aprendizaje de una lengua: lingüísticos (gramática, léxico, ortografía y pronunciación), discursivos, pragmáticos y socioculturales. Aun así, la unidad didáctica debería ser relevante y motivadora, y no debería ser demasiado larga para no perder la perspectiva.
6) *Desarrolla las habilidades sociales*. La interacción social, el trabajo colaborativo y las diferentes dinámicas de grupos son importantes para que los alumnos aprendan a través de la interacción, discusión, intercambio de información y la construcción conjunta de significados.
7) *Atiende a los niveles de orden superior del pensamiento*. Estos niveles incluyen el pensamiento crítico, la metacognición y la reflexión continua sobre el propio aprendizaje (véase la taxonomía de Bloom [1956], y las revisiones de Anderson y Krathwohl [2001]).
8) *Es coherente*. Por una parte, es importante que haya coherencia entre lo que saben los alumnos y lo que hacen con lo que saben (por ejemplo, una cosa es conocer el futuro imperfecto y otra es saber cómo o cuándo utilizarlo), para que no acumulen conocimientos, sino que aprendan a aplicarlos. Por otra parte, la enseñanza debe ser coherente con la evaluación ya que la forma de trabajar la unidad debe coincidir con la forma de evaluarla. Por ejemplo, no sería coherente implementar un enfoque comunicativo —donde la lengua no es un fin en sí misma sino un vehículo para la comunicación— y después basar las evaluaciones en conocimientos exclusivamente lingüísticos con ejercicios de rellenar huecos centrados en la memorización de formas verbales. La evaluación debe ser siempre un reflejo de las tareas y actividades que se han practicado en clase.
9) *Es transparente*. Si se desea que los estudiantes sean conscientes y aprendan a utilizar estrategias y habilidades, como las organizativas o las de investigación, esto debe plantearse de forma explícita en la unidad didáctica. Los alumnos deben "ver" los objetivos, el porqué y el cómo se están trabajando los contenidos en cada momento.
10) *Es flexible y adaptable a los distintos grupos*. Es verdad que las unidades se crean antes de trabajarlas e incluso a veces, antes de conocer al grupo de estudiantes. Por ello, deben tener flexibilidad para poder ser adaptadas a las necesidades de un grupo en concreto. Asimismo, tienen que ser viables, es decir, realistas, que se puedan poner en práctica. Es muy fácil crear unidades "ideales" pero que no se pueden terminar por falta de tiempo, por falta de recursos o porque no son adecuadas a los alumnos o al centro en el que se trabaja.

4.2. *Pautas para el diseño y la implementación de unidades didácticas*

4.2.1. Planificación y preparación

Cada unidad didáctica está dividida en varias secuencias, esto es, como las define el diccionario del Centro Virtual Cervantes "una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí". Diseñemos nosotros las unidades o nos basemos en un manual, debemos seleccionar los contenidos con mucho cuidado para que no sean demasiado ambiciosos. Es mejor trabajar menos contenidos y en más profundidad. También debemos cuidar que se vayan construyendo poco a poco unas secuencias graduadas y progresivas para que todo resulte integrado, con un buen andamiaje y un repaso continuo.

Tras planificar una unidad didáctica y dividirla en secuencias, es necesario planificar cada clase. Las secuencias se planifican en el llamado *plan de clase* que, según Jensen (2001, 404), es "the end point of many other stages of planning". Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.* 2008), "se denomina planificación de clases al proceso de especificación de la secuencia de actividades prevista para un período temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en la planificación global para un curso".

Esta planificación sirve para cumplir diferentes objetivos (Alonso, Castrillejo y Orta 2012, 106) antes y después de su implementación:

- Reflexionar antes de la clase, considerar el progreso del aprendizaje de los alumnos, ubicar la clase dentro de la unidad, asegurarse de tener todos los materiales necesarios preparados, anticipar problemas y buscar posibles soluciones.
- Ser usada como guía en la clase.
- Reflexionar sobre lo que se ha hecho o no durante la lección. A modo de guía, el docente puede utilizar las siguientes preguntas:
    - ¿Para qué cosas no me dio tiempo? ¿Dónde tuvimos que acelerar y dónde me sobró tiempo?
    - ¿Cómo fue la secuenciación y progresión? ¿Salté algún paso, se perdían los alumnos, tengo que añadir alguna otra actividad?
    - ¿Dónde aprendieron más los alumnos?
    - ¿Dónde participaron más y qué les gustó más?
    - ¿Qué les resultó más difícil y qué puedo hacer para que les resulte más fácil?

Debido a las diferencias entre contextos (el centro educativo, docente y alumnos, día y hora de la clase, estados de ánimo, asignaturas o tareas previas, etc.), planificar una clase comprende desde echar una ojeada rápida al manual y mentalmente decidir lo que se va a hacer en clase unos minutos antes de entrar en el aula, hasta elaborar un plan detallado por escrito. Para algunos profesores, la planificación de las clases será mucho más importante que para otros.

4.2.2. La adaptación

Puede que la unidad ya esté planificada porque utilizamos un libro de texto o porque ya la habíamos implementado antes, pero en ambos casos es importante personalizarla y adaptarla al nuevo grupo de estudiantes. Como dicen Camilloni *et al.* (1998, 4): "Las unidades son entes anónimos a los que tenemos que darles una identidad de grupo, hacerlas nuestras en nuestro contexto actual".

Hoy en día existen excelentes manuales en el mercado que ya están diseñados en unidades didácticas y que, indudablemente, le permiten al docente ahorrar tiempo. El uso de un manual tiene muchas ventajas, pero a la vez implica algunos riesgos, por lo que el docente no debería:

- dedicarse a solo cubrir la planificación con el manual.
- utilizar todo el material que está en el libro solamente por el hecho de que esté en el libro.
- respetar siempre la secuenciación o el orden de los contenidos y actividades.
- abstenerse de eliminar, añadir y cambiar lo que quiera.

Es esencial que, ante un libro dividido en unidades didácticas, el docente, antes de planificar sus clases, mire toda la unidad y entonces decida: cuántas secuencias existen en la unidad; en cuántas clases se puede trabajar esa unidad; qué se va a escoger del libro y qué no; qué orden se va a seguir y cómo se va a complementar.

Por otra parte, también con unos materiales creados por el mismo profesor, si se sigue un modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos, entonces es necesario que el docente esté dispuesto a romper o al menos olvidar el plan de clase cuando vea que los alumnos necesitan algo diferente. Alonso afirma que "un buen profesor o profesora llega a clase con su plan de clase debajo del brazo, pero lo primero que hace es dejarlo encima de la mesa y observar a sus estudiantes" (2012, 111). Las actividades pueden ser programadas, pero los alumnos no. Algunos de los peligros de ajustarse demasiado al plan de clase son (Alonso, Castrillejo y Orta 2012, 107):

- Ser poco flexible y querer seguir con el plan preparado pase lo que pase.
- Concentrarse demasiado en el docente mismo, en su actuación al seguir lo planeado y olvidando el progreso de los alumnos.
- Sufrir falta de espontaneidad para enfrentarse a los imprevistos.
- Ignorar las necesidades de los alumnos y el desarrollo de la clase.

4.2.3. El procedimiento

En este apartado se detallan las secuencias didácticas teniendo en cuenta la metodología empleada en la unidad didáctica (dinámicas de grupo, temporalización, atención a la diversidad, materiales y recursos) que se ha especificado en la fase de la planificación.

Las unidades, como hemos explicado anteriormente, se dividen en secuencias didácticas. El CVC en su *Diccionario de términos clave de ELE* identifica en ellas diversas fases que nosotros hemos resumido: *presentación*, para motivar y activar conocimientos; *comprensión*, para procesar la información y la reflexión; *práctica*, para ejercitar las distintas destrezas y componentes de sistemas lingüísticos y *transferencia*, para aplicar lo aprendido.

Harmer (2007) describe el modelo PPP, que corresponde a *presentación*, *práctica* y *producción*. Este modelo está muy extendido y, como habían sostenido Navarro y Palencia (1990, 361) "se debe corresponder con la secuencia lógica del proceso de aprendizaje por parte del alumno: comprensión, fijación y aplicación".

Alonso, Castrillejo y Orta (2012) proponen las fases de: *descubrimiento* en lugar de presentación (el segundo término parece implicar que el conocimiento está en manos del profesor que lo presenta a los alumnos y se prefiere descubrimiento, al ser el docente quien proporciona el *input* necesario para que el alumno descubra los nuevos contenidos); *creación* del concepto, donde *se atiende a la*

vez a la forma y se empieza a practicar de una manera muy guiada; y *consolidación*, donde el alumno empieza a producir tanto de forma oral como escrita, incluyendo los nuevos contenidos.

Otra forma de plantear la secuencia didáctica es el ECRIF (*encounter, clarify, remember, internalize and fluent use*) descrito por Kurzweil y Scholl (2008) y basado en cómo se aprende. Significa: *encontrar*: el aprendiz entra en contacto auténtico con el nuevo contenido cuando el esquema se activa a través de actividades, en esta fase no existe producción y se trata de estar expuesto a un *input* comprensible; *clarificar* es el proceso en el que se entienden los nuevos conceptos; *recordar*: cuando se almacena en la memoria; e *internalizar* cuando se hace tuyo, se internaliza. Tanto esta fase como la anterior se consiguen a través de actividades que van desde lo más a menos guiado; *fluir*: el aprendiz empieza a producir en una tarea que se propone comunicativa y entonces el docente se da cuenta de si se ha llegado satisfactoriamente a esta fase y si se puede continuar con otro contenido o si hay que volver a otra fase anterior. Hagamos lo que hagamos, como manifiesta Sousa entre otros (2011, 119), hay que tener en cuenta que se recuerda mejor lo trabajado al principio y al final de cada clase.

4.2.4. La evaluación y reflexión

Es una parte esencial del aprendizaje. Como afirman Camilloni *et al.* (1998, 4), debemos apartarnos de "adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y contenidos" porque "las actividades evaluativas se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total". Realizar una evaluación continua propicia el aprendizaje porque se crean "puentes cognitivos", es decir, una asociación entre los nuevos conceptos y otros ya existentes en la mente del alumno. Hay que repasar, retomar los contenidos ya trabajados e integrarlos con los nuevos continuamente para que el aprendizaje sea efectivo.

Existen tres tipos de evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa. Antes de comenzar a trabajar una unidad didáctica, en caso de que no conozcamos a los alumnos o que no sepamos lo que ellos conocen de los contenidos, es conveniente hacer *tests* (o cualquier otro tipo de tarea) diagnósticos para averiguar lo que saben. Dependiendo de los resultados, decidiremos la adaptación de la unidad o incluso el trabajar algunos contenidos previos a la unidad y necesarios para poderla llevar a cabo.

La *evaluación formativa* consiste en pequeñas pruebas constantes sin ninguna nota. Deben estar integradas en nuestras unidades didácticas porque van "formando" al alumno, sin el estrés de una valoración en forma de nota, para que tanto el docente como el alumno sean conscientes del progreso y para prepararle para la evaluación sumativa.

La *evaluación sumativa* es aquella que queda registrada en una nota. Debería ser no solo una valoración sino una ayuda más en el aprendizaje, porque estamos totalmente de acuerdo con Camilloni *et al.* (1998, 8) en que es necesario que la evaluación "deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar un proceso". Asimismo, debería ser una continuación de la evaluación formativa. Los alumnos ya han trabajado con el modelo de evaluación, no les es extraño y en ella no aparece ningún contenido que no se haya visto en la unidad ni ningún tipo de tarea o ejercicio que no se haya visto antes. Tiene que tener una coherencia total con lo que han trabajado en clase.

Según el CVC (2012, 14), "el profesor revisa y ajusta las planificaciones tras la puesta en práctica a partir de la retroalimentación que ofrecen los alumnos y sus propias reflexiones (p. ej., en un diario del profesor o en notas que toma durante la clase)". Una unidad no está completa sin un apartado de reflexión para poder consultarlo la próxima vez que se utilice. Es necesario implicar a los alumnos en esta reflexión, en primer lugar, para que ellos se den cuenta de lo

que han aprendido y cómo lo han hecho para poderlo trasladar a un aprendizaje posterior, y en segundo lugar porque al compartir estas experiencias con nosotros, aprendemos gracias a ellos para mejorar la unidad didáctica.

Para concluir, se propone en la Tabla 5.2 una plantilla que resume los puntos más importantes expuestos en este capítulo y que, sin querer ser prescriptiva, puede ser utilizada como un modelo para el diseño de unidades didácticas que puedan adaptarse a cada grupo de estudiantes según sus características y necesidades.

Tabla 5.2 Plantilla para el diseño de una unidad didáctica (componentes y características)

Concepto
Relevante, significativo y contemplado desde diversas perspectivas, p. ej., *amistad*.

Título
El concepto, p. ej., *amistad*, o un término relacionado, p. ej., *amigos para siempre*, etc.

Objetivos didácticos
Lo que el alumno debe entender, saber y ser capaz de hacer mediante el uso de la lengua al final de esta unidad. Incluye objetivos lingüísticos (pronunciación y ortografía, léxico y gramática), p. ej., *verbos valorativos + subjuntivo; los sentimientos; las mayúsculas*, y objetivos pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos, p. ej., *hablar de las emociones, formular deseos*.

Dinámica
Trabajo individual, en parejas, en grupos pequeños o grandes, clase plenaria.

Temporalización
El tiempo que se prevé que va a ser necesario para completar la unidad. Incluye el tiempo para cuestiones administrativas y para el repaso, la preparación y ejecución de la evaluación.

Procedimiento
Determinado por la metodología. Incluye primero la creación de las secuencias didácticas y después de las actividades y tareas, estructuradas en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Antes de comenzar la unidad es conveniente dedicar tiempo a activar los conocimientos previos de los estudiantes y a crear interés. La secuencia de actividades debe promover el descubrimiento del significado por parte del estudiante para que él construya el puente entre las actividades de clase y el conocimiento conceptual.

Materiales y recursos
Incluyen el manual y cuaderno de ejercicios, los materiales creados por el profesor y/o los alumnos y todo lo disponible en la red o a través de aplicaciones de móvil.

Conciencia crítica-reflexiva e intercultural
Si seguimos con el concepto de la amistad, se puede desarrollar respondiendo a preguntas de este tipo: *¿En qué consiste ser un verdadero amigo?, ¿es el concepto de la amistad universal?, ¿qué diferencias hay entre el amor y la amistad?, ¿hay amor en la amistad?*

Actitudes y valores
Incluyen la disposición al diálogo y los factores afectivos, como la escucha activa, la empatía, el respeto, la autoestima, etc. Deben hacerse explícitos y estar integrados en la unidad, p. ej., *La escucha activa con los amigos o/y la importancia de los factores afectivos*.

Estrategias de aprendizaje
Deben estar integradas y verse explícitas en la unidad. Ejemplos de estrategias incluyen *escribir un resumen, valorar un poema, organizar los apuntes, seleccionar la investigación de una página web*.

Competencias básicas

El *MCER* las define como "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones". Dependiendo del concepto, temas y actividades, algunas destrezas se trabajarán más que otras, pero se debe procurar que haya un equilibrio entre las unidades.

Atención a la diversidad

Algunos ejemplos incluyen *realizar presentaciones atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, incorporar actividades variadas con distintas dinámicas, utilizar diferentes opciones de evaluación*.

Interdisciplinariedad

La asignatura de español debería estar relacionada con otras asignaturas. Algunos ejemplos incluyen: *la colonización o la transición política española* (español e historia), *el intercambio de alimentos entre los países* (español y nutrición/ciencias naturales), *canciones de ritmos españoles y latinos* (español y música), *actividades orales y escritas a partir de obras de arte* (español y arte), *trabajo con poemas, microrelatos o cuentos cortos* (español y literatura).

Criterios de evaluación

Se debe atender a la evaluación formativa y a la sumativa y se deben evaluar las competencias de expresión oral y escrita, y de comprensión auditiva/audiovisual y lectora. Hay que atender a los diferentes formatos de los textos (p. ej., presentación, entrevista, debate, artículo, póster, etc.).

Previsión de problemas

Al terminar una clase, hay que añadir al plan de la unidad los problemas que se han presentado. Al implementar la unidad didáctica una segunda vez se podrán anticipar estos problemas a los que se intentará buscar una solución.

Bibliografía recomendada

Brown. H. D. 2007. *Teaching by Principles*. 3ª ed. Nueva York, NY: Pearson.

Farrell, T. S. 2002. "Lesson Planning". En *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, eds. J. C. Richards y W. A. Renandya, 30–39. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson.

Richards, J. C. y D. Bohlke. 2011. *Creating Effective Language Lessons*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward, T. 2001. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía citada

Alonso, E., M. Castrillejo y A. Orta. 2012. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa.

Alonso, E., J. Corpas y C. Gambluch. 2015/2016. *Diverso*. Madrid: SGEL.

Alonso, E., S. Koller Alonso y E. Guzmán Alonso. 2016. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa.

Anderson, L. W. y D. Krathwohl, eds. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesssing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York, NY: Longman.

Arnold, J. 2015. "La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE". En *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb: La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos*, 14–19. Rabat: Instituto Cervantes de Rabat.

Arnold, J. y H. D. Brown. 2000. "Mapa del terreno". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 19–41. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.

Ausubel, D. P. 1976. *Psicología educativa: una perspectiva cognitiva*. Ciudad de México: Trillas.

Ausubel, D. P. 2002. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P., J. D. Novak y M. Hanessian. 1986. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. Ciudad de México: Trillas.

Bloom, B., M. Englehart, E. Furst, W. Hilly, D. Krathwohl. eds. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. Nueva York y Toronto: Longman/Green.

Brandl, K. 2008. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, NY: Pearson.

Bruner, J. 1972. *El proceso de educación*. Ciudad de México: Uteha.

Bruner, J. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Camilloni, A., S. Celman, E. Litwinn y M. C. Palou de Maté. 1998. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires y Barcelona: Paidós.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Delmastro, L. 2010. "El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera". *Didáctica, Lengua y Literatura* 22: 93–124.

Erikson, L. 2002. *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*. Thousand Oaks, CA: H. Corwin Press.

Erikson, L. 2012. *Enseñanza y aprendizaje basados en conceptos*. https://ccbmyp16-17.wikispaces.com/file/view/Ense%C3%B1anza+y+aprendizaje+basados+en+conceptos+Lynn+Erickson.pdf.

Estaire, S. 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Estaire, S. y J. Zanon. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7–8, 55–90.

Instituto Cervantes. 1997–2017. *Centro Virtual Cervantes*. "Secuencia didáctica". http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Madrid: Instituto Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

Jensen, L. 2001. "Planning Lessons". En *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. M. Celce-Murcia, 403–409. 3ª ed. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Kurzweil, J. y M. Scholl. 2008. *Understanding Teaching through Learning.* Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Lee, V. S. 2004. *Teaching and Learning through Inquiry: A Guidebook for Institutions and Instructors*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Lorman, J. 1998. *La aventura de Said*. Madrid*:* SM.

Lyster, R. y S. Ballinger. 2011. Content-Based Language Teaching: Convergent Concerns across Divergent Contexts in Language Teaching Research. *Language Teaching Research* 15 (3): 279–288.

Ministerio de Educación y Cultura. 1996. *Programaciones*. Madrid: Centro de Publicaciones.

Navarro, A. y R. Palencia. 1990. *La Planificación de las clases a largo, medio y corto plazo en Didáctica de Segundas Lenguas*. Madrid: Santillana.

Regueiro Rodriguez, M. L. 2014. *La programación didáctica ELE, Pautas para el diseño de la programación de un curso*. Madrid*:* Arco/Libros.

Richards, J. C. y C. Lockhart. 1998. *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original en inglés 1994)

Rinvolucri, M. 1996. "Letter to Craig Thaine". *The Teacher Trainer* 10 (2).

Sáez, C. Julio 2014. "Educar con cerebro". *Quo*. www.ub.edu/geneticaclasses/davidbueno/Articles_de_divulgacio_i_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf.

Sánchez Lobato, J., ed. 2004. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Scrivener, J. 2005. *Learning Teaching: The Essentials Guide to English Language Teaching*. 2ª ed. Oxford: Macmillan.

Shrum, J. L. y E.W. Glisan. 2015. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Sousa, D. A. 2011. *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wiggins, G. y J. McTighe. 2011. *The Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.

6

ANÁLISIS Y DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

(Analysis and design of didactic materials)

Carlos de Pablos-Ortega

1. Introducción

El objetivo principal de este capítulo es establecer unas pautas generales para que los profesores adopten una actitud crítica con respecto a los materiales que se emplean en la enseñanza de español como segunda lengua (L2). Así, con esta información serán capaces de seleccionar los materiales adecuados para el grupo meta de estudiantes, adaptar los ya existentes, o crear sus propios materiales. El capítulo comienza con una panorámica de los estudios relativos al análisis, evaluación y diseño de materiales didácticos de español L2. A continuación, se resumen y se presentan los modelos de análisis y diseño más significativos. Después, se incluye: a) una propuesta para la evaluación de libros de texto a modo de plantilla y b) unas pautas prácticas que recogen los componentes básicos para guiar al docente en el diseño o en la adaptación de materiales. El capítulo concluye con unas sugerencias a modo de reflexión sobre el diseño de materiales para cursos de fines específicos.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; materiales didácticos; enfoques metodológicos; análisis de materiales; evaluación de materiales

The main goal of this chapter is to establish a set of general criteria for teachers to adopt a critical enquiry approach regarding the materials for teaching Spanish as a second language (L2). As a result, teachers will be able to select, adapt or, if necessary, create the appropriate materials for their target group. The chapter begins with a general outlook of research studies devoted to the analysis and evaluation of materials for the teaching of L2 Spanish. Then, the most significant models for the evaluation and analysis of teaching materials are summarized and discussed. The following chapter includes: a) a general template for the evaluation of teaching materials, and b) some tips that gather the basic components and serve as a guide for language teachers to design or adapt teaching materials. The chapter concludes with some suggestions on the design of materials intended for courses for specific purposes.

Keywords: language teaching; didactic materials; methodological approaches; analysis of teaching materials; evaluation of teaching materials

2. Estado de la cuestión

El empleo de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas (L2) es un elemento fundamental con repercusiones importantes en el aprendizaje. Por un lado, los materiales publicados pueden servir de guía y, en algunos casos, simplemente de fuente de inspiración para los docentes y, por otro, constituyen elementos clave para desarrollar un aprendizaje significativo, potenciar la motivación de los aprendices, maximizar los aspectos comunicativos y conseguir que su adquisición sea lo más efectiva posible.

2.1. Delimitación de conceptos

Esta sección comienza con una definición de los conceptos principales de este capítulo: el análisis, el diseño y la evaluación de materiales para, seguidamente, indicar la relación existente entre dichos conceptos.

En primer lugar, es importante clarificar que en la literatura existente se realiza en ocasiones una distinción entre dos conceptos: el *manual* y el *material*. Fernández López (2004, 724) establece una clara diferencia: los manuales representan

> los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que se puede producir un intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles de proceso de aprendizaje de una lengua.

Los materiales, por su parte, son "los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo específico del aprendizaje de la lengua" (ibíd.). En este capítulo, sin embargo, se emplea el término *material* de forma genérica para referirse tanto a los manuales como a los materiales.

El *análisis de materiales* se encuentra estrechamente unido a la evaluación de los mismos. Tomlinson (2011) puntualiza la diferencia entre los dos términos y explica que el análisis se ocupa de determinar las características de los materiales y decidir su calidad, mientras que la evaluación se ocupa de la relación entre los materiales y los usuarios de los mismos. El *diseño de materiales* se refiere a todos los aspectos relacionados con su elaboración. A pesar de tratarse de procesos diferentes, en muchos casos algunos de los aspectos del análisis, la evaluación y el diseño de materiales están claramente ligados y se solapan. El *análisis de materiales* conlleva la *evaluación* de los mismos y, a su vez, tiene que ver con la selección de los materiales según el contexto específico en el que se van a utilizar. Según McGrath (2002), el análisis es un proceso que lleva a una descripción objetiva y verificable mientras que la evaluación, como la palabra sugiere, implica el desarrollo de juicios de valor.

De igual modo, el *diseño de materiales* se halla estrechamente vinculado a la evaluación del propio material, ya que en algunos casos los resultados de esa evaluación constituyen un factor determinante sobre el modo en que ese material se va a desarrollar. Todo esto también depende de factores externos tales como los objetivos del curso, el tiempo del que se dispone para la docencia o el perfil del alumno. En algunos casos, el profesor se verá en la necesidad de analizar un material con el fin de valorar su utilidad para un curso de enseñanza de lengua o de contenido (historia, cine, literatura, etc.) o para un grupo de alumnos en particular. Los resultados de ese análisis le llevarán a decidir el grado de utilidad teniendo en cuenta los objetivos del curso. En otros casos, es posible

que el docente necesite diseñar materiales adicionales que refuercen algunos de los contenidos presentados en el manual adoptado para un curso. Este no es necesariamente un proceso previo al periodo docente ya que, en muchas ocasiones, el diseño de materiales complementarios viene dictado por las características y necesidades del grupo específico de alumnos.

Seguidamente, se presenta un panorama general de las investigaciones que se han llevado a cabo tanto en el ámbito del análisis y diseño de materiales para enseñanza de lenguas extranjeras, tomando la enseñanza del inglés L2 como punto de partida para su posterior desarrollo en español L2.

2.2. Panorama general de las investigaciones

Los trabajos de Littlejohn y Windeatt (1989), McGrath (2002), Littlejohn (2011), y Tomlinson (2011; 2013) dan cuenta de diferentes perspectivas que comprenden tanto los procedimientos de evaluación como ideas para el desarrollo con respecto a la escritura de los materiales o su tratamiento en formato electrónico. A pesar de la continua proliferación de materiales para la enseñanza de español L2 en los últimos treinta años, la investigación en el ámbito del análisis, el diseño y la evaluación de los materiales ha sido poco prolija hasta la fecha. A continuación, se incluye un panorama de estas investigaciones teniendo en cuenta los siguientes perspectivas: el análisis longitudinal de manuales, las herramientas empleadas para su análisis y evaluación, el tratamiento de los aspectos culturales en los manuales, el análisis de manuales teniendo en cuenta el grupo meta al que van dirigido y su análisis desde el punto de vista de la adquisición de español L2.

Desde la perspectiva longitudinal de análisis, el trabajo de Ezquerra (1974) es uno los pioneros en el ámbito del análisis de materiales y se ocupa de explorar los aspectos didácticos y metodológicos de los manuales que se empleaban en Europa para la enseñanza de español L2 en los años 70. Pardiñas-Barnes (1998), por su parte, presenta una revisión exhaustiva de los libros de textos empleados para la enseñanza de español en los EE. UU. desde finales del siglo XIX hasta finales del XX. La investigadora realiza un minucioso repaso de los textos analizados dividiéndolos en cuatro etapas de acuerdo con la evolución y los cambios del sistema educativo y de aprendizaje. Fernández López (2004) recoge en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* un repaso histórico sobre el análisis de manuales y materiales e incluye dos propuestas, a modo de fichas, para el análisis de manuales y de materiales. Más recientemente, el trabajo de Cubillos (2014) se ocupa de realizar un análisis comparativo de los libros de texto con el objetivo de identificar las tendencias pedagógicas de la industria editorial de español L2 en Estados Unidos.

Las investigaciones sobre los instrumentos y herramientas para el análisis de materiales incluyen el trabajo de Martín Peris (1996) y el minucioso trabajo de Ezeiza (2009), que se centra en la evaluación de materiales mediante la creación de dos herramientas

> con vocación formativa que, a diferente escala, [sirven] para conocer mejor los materiales disponibles, para reflexionar sobre la práctica docente y para analizar posibles vías de mejora, tanto en el ámbito del diseño de los materiales como en el de su aplicación en el aula.
>
> (2009, 1)

Los trabajos de Arizpe y Aguirre (1987), Ramírez y Hall (1990), Gil y León (1998) y Paricio (2005) tratan del análisis, la integración y el tratamiento de los aspectos culturales en los libros de textos para la enseñanza de español en EE. UU. y en España. Otro conjunto de investigaciones

que se dedica al análisis de materiales teniendo en cuenta el grupo de aprendices incluye: la tesis doctoral de Areizaga (1997), sobre el análisis longitudinal de materiales para la enseñanza de adultos; Hernández García y Villalba Martínez (2003), quienes analizan los materiales destinados a inmigrantes como aprendices de español L2; y, por último, Blanco Canales (2010), quien realiza una propuesta de análisis de materiales para aprendices infantiles o juveniles.

Finalmente, dentro del campo de la adquisición de español L2, la investigación de Fernández (2011) explora el modelo empleado en los manuales para la instrucción gramatical; LaBelle (2011) analiza la variación de modelos enseñanza en las ilustraciones y los textos escritos de los manuales; y Baralo (2013) se ocupa de la reflexión sobre los materiales didácticos partiendo de las teorías de adquisición de L2. Asimismo, en los últimos años se ha desarrollado una línea de investigación que utiliza el análisis del discurso como herramienta pedagógica para la enseñanza de lenguas extranjeras (Fernández Martínez 2012). Este es un modelo de análisis que podría ser adoptado para el análisis y la evaluación de materiales. Más recientemente, la investigación de Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella (2017) se ocupa de analizar el adecuado manejo de los libros de texto con el objetivo de favorecer la enseñanza del léxico. Este análisis se realiza teniendo en cuenta las propiedades del aprendizaje del léxico mediante 10 adverbios transitivos en 14 libros de texto.

Como se ha recogido en esta sección, el ámbito de la investigación dedicada al análisis, diseño y evaluación de materiales se ha desarrollado en torno a cuatro perspectivas diferentes: 1) los estudios longitudinales; 2) las herramientas empleadas para el análisis de materiales; 3) la integración de aspectos culturales en los manuales para la enseñanza de español; y 4) la adquisición de español como L2. Los principales elementos metodológicos de estas perspectivas se van a emplear como punto de partida para el desarrollo de la propuesta que se incluye al final de este capítulo.

3. Consideraciones metodológicas

Esta sección se ocupa de desarrollar una reflexión sobre los aspectos esenciales del análisis, la evaluación y la selección de materiales didácticos, así como de su diseño a partir de las propuestas de diversos autores.

3.1. El análisis y la evaluación de materiales

Esta primera subsección recoge los principales aspectos y criterios desarrollados en trabajos previos sobre el análisis y la evaluación de materiales. Se presentan las propuestas teniendo en cuenta su cronología, comenzando desde los primeros modelos en los años 80 hasta la actualidad, y las contribuciones para la enseñanza de inglés y español como L2.

El modelo de Littlejohn y Windeatt (1989) incluye seis aspectos generales para el análisis de materiales: el conocimiento general que contienen los materiales, los aspectos relacionados con la naturaleza y la adquisición del conocimiento, los aspectos relativos a la naturaleza del aprendizaje de lenguas, la consideración de los materiales en relación con lo que aportan en el proceso de aprendizaje y en la relación entre el profesor y el alumno, las oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas, y los valores y actitudes que se hallan de forma inherente en los materiales.

En su revisión de la literatura sobre análisis y evaluación de manuales, McGrath (2002) propone tres modelos. El primero es el método "impresionista", que el mismo autor adapta de Cunningsworth (1995), y que abarca un espectro muy amplio de materiales, aunque tiende a ser un análisis bastante general. De acuerdo con este método, es posible obtener una impresión

general de un libro mediante la revisión de sus características más representativas, entre ellas, el tratamiento de los elementos lingüísticos específicos a través de análisis de ejercicios o actividades. El segundo método corresponde al "listado de comprobación o verificación" (*checklist* en inglés), que se define como método "no hermético" y que combina el sistema (la objetividad) con la impresión (la subjetividad). McGrath indica que este modelo tiene algunas ventajas: es sistemático (incluye todos los elementos importantes para su consideración), es rentable (permite recoger gran cantidad de información en un espacio breve de tiempo), es práctico (la información se recoge en un formato sencillo que facilita el análisis comparativo y contrastivo) y es explícito (ofrece un modelo común que facilita la toma de decisiones en cuanto al material). El tercer y último método propuesto es el "detallado", que apela a las técnicas subyacentes a lo que tanto el autor del material como la editorial explican sobre el libro: el tipo de descripción lingüística, los supuestos sobre el aprendizaje o los valores en los que se basa el material o, de manera más amplia, si los materiales cumplen los requisitos que ellos mismos describen.

Littlejohn (2011, 195) propone un marco general que incluye tres niveles de análisis. El primero se refiere a la "naturaleza explícita de los materiales", y comprende aspectos tales como año de publicación, público a quien va dirigido, tiempo de clase requerido para su explotación y forma en la que se van a emplear los materiales. Este nivel de análisis se ocupa también de los aspectos físicos del libro: número de páginas, empleo del color, etc. El segundo nivel comprende el análisis de las tareas incluidas en los materiales que deben llevar a cabo tanto profesores como aprendices. El tercer nivel, sustentado en los resultados del análisis de los dos niveles anteriores, se ocupa de establecer los objetivos generales de los materiales y de la selección y secuenciación de las tareas y el contenido. Este último nivel de análisis permite extraer conclusiones sobre el papel de los materiales como facilitadores del aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

La evaluación de materiales que propone Tomlinson (2011) se centra en dos aspectos básicos: 1) las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de L2 de la persona que evalúa los materiales, y 2) la investigación relacionada con la adquisición de segundas lenguas (ASL). Su modelo incluye tres fases: preevaluación, evaluación mientras se utiliza el material y postevaluación. Como parte de la segunda fase se recogen varios aspectos que pueden medirse mientras que el docente implementa el material durante el curso: claridad de las instrucciones, claridad del formato, comprensión de los textos, autenticidad de las tareas y su grado de dificultad para completarlas, logro de los objetivos marcados, grado de utilidad y de adaptabilidad de los materiales, grado de atracción y motivación de los materiales, su impacto y su grado de efectividad para facilitar el aprendizaje a corto plazo.

Rubdy (2011) indica que los listados que recogen los aspectos para la evaluación de materiales muestran un juicio general e impresionista sobre los materiales, en lugar de proporcionar una investigación sistemática y en profundidad de los elementos que contienen. El modelo de análisis que propone comprende tres categorías amplias que evalúan la validez de los materiales en función de: 1) los objetivos y necesidades de los aprendices y sus requisitos pedagógicos, o "validez psicológica"; 2) las destrezas, las habilidades, la teorías y creencias del profesores, que denomina "validez pedagógica"; y 3) lo que subyace en la presentación de contenido del escritor del material y su enfoque en la enseñanza y aprendizaje respectivamente, recogidos en la categoría de "validez en el proceso y el contenido".

Mukundan y Ahour (2011) realizan un exhaustivo resumen de 48 listados de comprobación o verificación de materiales producidos desde los años 70. Estos investigadores llegan a la conclusión de que algunos de los criterios para el análisis quedan enfatizados en algunas secciones específicas, mientras que otros se emplean como subcategorías incluidas dentro de los criterios generales o principales. Asimismo, algunos listados sugieren una evaluación inicial o preliminar antes de pasar a una evaluación en profundidad de los materiales. Como recomendación, se menciona la claridad como el criterio fundamental para la elección de un listado de evaluación y,

de este modo, evitar que el número de preguntas sin responder aumente y, como consecuencia, se reduzca la fiabilidad del listado de comprobación. Se indica también que los listados deben estar diseñados de tal manera que el evaluador inexperto pueda comprender los criterios evaluativos con facilidad. Los tres adjetivos que se emplean para resumir las características principales de los listados de comprobación son: claridad, brevedad y flexibilidad.

En el área de español L2, la propuesta de Salaberri Ramiro (1990) sostiene que el profesor puede seleccionar lo que más se ajuste a sus propias necesidades y a las de sus alumnos. Con este fin, se presenta una guía con los siguientes apartados: necesidades de los alumnos, objetivos, programa del curso (*syllabus* en inglés), metodología, contenido lingüístico, gradación del lenguaje, repaso, fases dentro de una unidad y destrezas, material de apoyo y otros.

El modelo planteado por Areizaga (1997) establece dos grandes grupos de variables para la observación y el análisis de los libros para la enseñanza de español L2 como parte de su tesis doctoral. Por un lado, la autora menciona los factores contextuales, esto es, características de los alumnos, características del profesorado, relaciones con el mercado editorial, marco de instrucción y tendencias metodológicas que han tenido más influencia en cada medio. Por otro lado, Areizaga señala características pedagógicas en relación con los factores contextuales, es decir, función de la primera lengua (L1) en el manual, orientación contrastiva o no contrastiva entre L1-L2, orientación de la L2 y del componente cultural (hacia España o hacia América), tratamiento de componente cultural, y formato, organización y tipo de manual.

La propuesta de Fernández López (2004) consiste en analizar y evaluar materiales mediante el uso de dos fichas organizadas de forma sencilla y enfocadas, respectivamente, en los manuales y los materiales, entendidos estos como instrumentos de apoyo. La ficha para el análisis de los manuales comprende cuatro grandes apartados: descripción externa del manual, descripción interna, análisis detenido del mismo, y otras observaciones que se consideren oportunas. La ficha para los materiales incluye: objetivos generales, metodología, organización en niveles, destinatarios, programa de objetivos y contenidos, organización de una lección, análisis de los principios metodológicos, papel de la L1, presentación de la L2, contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos, contenidos fonéticos y ortológicos, contenidos gramaticales, contenidos léxicos, contenidos culturales y materiales empleados para la evaluación.

Finalmente, Lozano y Ruiz-Campillo (2009) presentan una propuesta orientada al análisis de actividades de aprendizaje con los siguientes elementos: relación de la actividad con el objetivo que se pretende enseñar o desarrollar, autenticidad del material con respecto al ámbito social del aula en el que se emplea, uso e integración de destrezas, relación entre las tareas y su secuenciación coherente que conforman la actividad de aprendizaje, y grado de dificultad y su relación con el nivel de lengua.

Los modelos propuestos por diferentes investigadores que se han presentado en esta sección recogen una serie de aspectos que se deben tener en cuenta para el análisis y la evaluación de materiales. Entre estos destacan: el aspecto físico del material (formato y distribución de las actividades, por ejemplo), la selección y secuenciación de tareas, las necesidades de los aprendices, el papel del material como facilitador del aprendizaje de la lengua, la forma en la que se presentan los contenidos o los principios metodológicos para el aprendizaje de lengua empleados para el diseño del material. Estas propuestas se emplean como pilares para el desarrollo del modelo de análisis y evaluación de materiales que se incluye en la última sección del capítulo.

3.2. El diseño de materiales

Esta subsección recoge dos propuestas sobre el diseño de materiales didácticos desarrolladas en torno al español L2. El modelo que presenta Sans (2000) recoge unos puntos básicos para

organizar una unidad didáctica: un objetivo u objetivos formulados en términos de conducta, un conjunto de objetivos estructurales, un conjunto de nociones y funciones, un ámbito discursivo, un ámbito temático o área de interés, y una tarea o producto final. La misma autora destaca cuatro elementos fundamentales para el diseño de materiales didácticos:

- Muestras de lengua: materiales destinados a exponer al alumno a ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la formulación de hipótesis.
- Actividades de conceptualización: explicitación de descripciones del sistema formal y actividades para el descubrimiento de reglas.
- Materiales de ejercitación formal: actividades de manipulación o elaboración de enunciados centrados en la forma que faciliten la automatización y las interacciones pautadas (con roles y formas lingüísticas predeterminadas).
- Tareas significativas: actividades de aula con transmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes (resolución de conflictos, creación de productos, etc.) con recursos formales no predeterminados.

En el ámbito del diseño de materiales, Lozano y Ruiz-Campillo (2009, 129) sugieren "adaptar lo que [. . .] plantea el manual o el currículum [del] centro a las características, necesidades y expectativas del grupo meta, sobre la base, naturalmente, de unos criterios explícitos o acumulados subconscientemente a través de la experiencia". Estos autores proponen un esquema para el diseño de materiales con tres niveles: el contenido teórico, el procedimiento y los resultados observables. El primero, contenido teórico, se refiere al enfoque: el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (descripción social, objetivos y procedimientos) y las ideas, tanto operativas como descriptivas, sobre el propio objeto de aprendizaje y sus principios derivados. El segundo, procedimiento, incluye dos fases: 1) el diseño del material adecuado a partir de objetivo de aprendizaje concreto; y 2) la administración del material y su utilización como vehículo para la enseñanza y aprendizaje en el aula. El tercer nivel hace referencia a los resultados observables o a los beneficios que conllevan el proceso de aprendizaje y su resultado.

Los modelos aquí presentados coinciden, en muchos casos, en los elementos y estrategias seleccionadas para el análisis, lo que permite llevar a cabo una evaluación exhaustiva de los materiales. Aunque algunas propuestas se centran en aspectos generales y otras en aspectos particulares, todas son útiles para llevar a cabo una reflexión crítica que permita al docente juzgar qué manuales y materiales son los adecuados, teniendo en cuenta las necesidades y objetivos específicos de su práctica docente. Cabe señalar, sin embargo, la ausencia de elementos de análisis relacionados con las competencias pragmática e intercultural, ambas recogidas en los planes curriculares del Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017) y del Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (2006). Por lo tanto, sería recomendable incluir estos dos aspectos como parte del análisis y, de este modo, mostrar coherencia con lo que dictan los planes curriculares.

A partir de esta reflexión surgen una serie de preguntas con respecto al empleo de materiales didácticos: ¿es aconsejable seguir un libro de texto o un manual específico para impartir un curso de español?, ¿cuál es el más adecuado? y una vez seleccionado el material ¿es conveniente seguir el libro de principio a fin? El empleo de un manual facilita el aprendizaje ya que sirve para delimitar y distribuir el contenido. Tampoco hay que olvidar que los manuales están elaborados siguiendo los planes curriculares y, como consecuencia, introducen el contenido de forma gradual teniendo en cuenta los niveles de dominio lingüístico. Sin duda el libro sirve para reforzar las explicaciones del profesor y ofrece la posibilidad de repasar lo que se ha aprendido en el aula. Lo que el libro de texto proporciona al profesor es una estructura y secuenciación para

el aprendizaje y le permite comprobar los objetivos que se han alcanzado o los que aún faltan por alcanzar. En resumen, le ofrece al profesor un apoyo lingüístico, cultural y metodológico. No obstante, es fundamental que el docente sepa cómo explotar el libro de texto que va a utilizar durante un curso específico, y de igual modo, es importante mantener un espíritu crítico ante el material que se va a utilizar y ser capaz de detectar las partes mejorables y de reforzarlas mediante actividades o tareas adicionales. En definitiva, lo más importante es que el profesor se sienta cómodo con el material que utiliza.

4. Pautas para el análisis y la evaluación de materiales

Esta sección presenta unas pautas en forma de plantilla para el análisis y la evaluación de materiales con el propósito final de fomentar la capacidad crítica en la selección y/o adaptación de materiales, especialmente entre los profesores con menos experiencia docente. Para los profesores con más experiencia previa en la docencia de español como L2 se espera que esta plantilla sirva para reflexionar sobre los materiales que emplean, o como base para preparar sus propias herramientas didácticas.

4.1. El análisis y la evaluación de materiales

La evaluación de materiales, particularmente la de los libros o manuales para la enseñanza de español L2, puede realizarse a partir del libro en su conjunto a modo de macroevaluación o, simplemente, desde una unidad didáctica específica o una actividad concreta, a modo de microevaluación. En vista de las propuestas presentadas en la sección anterior, es recomendable que la plantilla empleada para el análisis de materiales sea clara y concisa. La idea fundamental es desarrollar un sistema sencillo y accesible que facilite la tarea al evaluador. Hay tres preguntas a considerar antes de realizar el análisis del material: ¿quién?, ¿qué? y ¿cómo? La primera (*¿quién?*) cuestiona el grupo meta y el perfil de los destinatarios a los que el libro de texto o la actividad va dirigida y si el contenido que se cubre es apropiado y se ajusta a las necesidades específicas del grupo de aprendices; la segunda (*¿qué?*) se refiere a los objetivos y al contenido que se pretende cubrir, y la última (*¿cómo?*) responde a la necesidad de evaluar la explotación del contenido: el modo de presentación de la información y de las actividades y tareas prácticas. Una vez planteadas las tres preguntas básicas, se pasa a realizar una evaluación pormenorizada de los materiales a partir de seis apartados que cubren los siguientes aspectos: objetivos, contenidos, estructura y secuenciación, nivel lingüístico, destrezas lingüísticas y evaluación. La Tabla 6.1 presenta nuestra propuesta de análisis de materiales.

Las preguntas en cada apartado de la tabla tienen como objetivo facilitar la labor evaluadora del material al docente. El primer apartado de la plantilla, relativo al contenido, hace que el evaluador reflexione sobre los objetivos que se persiguen en el curso que va a impartir. Aquí se deben observar tres aspectos importantes que determinan el alcance de los objetivos: el perfil de los estudiantes, sus necesidades específicas y el tiempo disponible para la docencia. Los dos apartados siguientes, contenidos y estructuración/secuenciación, están estrechamente relacionados y son primordiales para el desarrollo de cualquier curso o programa de estudios.

Mediante las preguntas que se proponen en la plantilla se puede valorar si la cantidad de contenido es la apropiada según el límite de tiempo, y si el contenido está estructurado y bien organizado, y si el desarrollo de la secuencia de actividades es coherente. Los apartados cuarto y quinto están relacionados con el nivel y las destrezas lingüísticas, respectivamente. Las preguntas del cuarto apartado, el nivel, sirven para confirmar que el material escogido es el adecuado para la habilidad lingüística del grupo de aprendices: las preguntas del apartado de destrezas lingüísticas

Tabla 6.1 Plantilla para la evaluación de materiales

Objetivos ¿El material sirve para cumplir los objetivos marcados?
Contenidos ¿El contenido temático está conectado con la lengua española empleada en la actualidad y cubre las necesidades comunicativas de los aprendices?
Estructura y secuenciación ¿El material está estructurado de forma clara y coherente? ¿Incluye una secuenciación coherente con respecto a la presentación de contenidos y a la práctica (dirigida, semidirigida, libre)?
Nivel lingüístico y tipo de aprendiz ¿El nivel lingüístico que presenta el material es el adecuado para el tipo de aprendiz? ¿El material considera el aprendiz como agente social, hablante intercultural y autónomo?
Destrezas lingüísticas ¿Qué tipo de destrezas promueve el material? ¿El empleo de las diversas destrezas está equilibrado?
Evaluación ¿El material contiene actividades que facilitan la (auto)evaluación del contenido estudiado? ¿Se tienen en cuenta tanto la evaluación formativa como la sumativa?

se emplean para comprobar que existe uniformidad en la implementación y en la práctica de tareas de producción y de recepción. Las preguntas incluidas en el último apartado, evaluación, tienen como objetivo guiar al docente, durante el proceso de diseño de los materiales, para que desarrolle e incluya actividades con el objetivo de poder evaluar la adquisición y la comprensión de los contenidos por parte de los aprendices. Algunas de estas actividades deben diseñarse de tal modo que los propios aprendices sean capaces de autoevaluarse y distinguir los aspectos destacables y mejorables de su propio aprendizaje.

4.2. El diseño y la adaptación de materiales

Una vez presentada la propuesta para la evaluación de materiales, se incluyen a continuación unas pautas para el diseño de materiales que están relacionadas con el propio análisis y la evaluación. La relación de elementos se divide en dos apartados: contenido y formato.

4.2.1. El contenido

- La organización del contenido debe facilitar el alcance de los objetivos propuestos.
- Es primordial presentar materiales atractivos para el aprendizaje, que cubran aspectos actuales, tanto lingüísticos como socioculturales, y que fomenten la capacidad comunicativa de los aprendices.
- El ajuste del nivel lingüístico al grupo meta es fundamental. No obstante, el contenido debe suponer un reto para el aprendiz y fomentar el desarrollo de un aprendiz autónomo.
- El contenido tiene que presentar un amplio y variado repertorio de actividades tanto desde el punto de vista de su propio diseño como de la secuencia didáctica para su posterior explotación.
- No solo es necesario presentar aspectos gramaticales, léxicos y culturales, sino que también hay que incluir elementos relacionados con el uso de la lengua y la pragmática que promuevan el desarrollo del hablante intercultural.

4.2.2. El formato

- Presentación atractiva del material mediante el empleo de recursos lingüísticos que promuevan una comunicación natural y efectiva.
- Contextualización del modelo de lengua y muestra de un uso real y significativo de la lengua.
- Adecuación del grado de dificultad lingüística con el fin de asegurar el desarrollo de la adquisición y el aprendizaje de la lengua.
- El diseño de la secuencia de actividades y tareas debe facilitar la progresión en el aprendizaje y desarrollar un aprendizaje inductivo. Con ello, el aprendiz parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua para crear la formulación de una regla que explique dicha característica. En este proceso se parte de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) para llegar a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados). Es fundamental desarrollar una clara secuencia didáctica que conste de los siguientes elementos:

  a) Presentación del elemento objeto de aprendizaje de manera contextualizada. En algunos casos es importante realizar alguna minitarea para introducir o preparar el tema que se va a estudiar.
  b) Realización de tareas sobre el objeto de aprendizaje en donde, primero, se guíe al aprendiz mediante una actividad dirigida al contenido específico (por ejemplo, las desinencias de una forma verbal estudiada) para, a continuación, incorporar una actividad de práctica libre, mediante la cual el aprendiz practique, por ejemplo, el empleo de esa misma forma verbal en la redacción de un pequeño texto.
  c) Realización de una tarea o actividad de recapitulación y repaso del contenido tratado.

- El diseño de la secuenciación didáctica debe asegurar la práctica de todas las destrezas lingüísticas: comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.
- Hoy en día, es indudable que la incorporación de recursos digitales en los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas es un aspecto esencial. El empleo de este tipo de herramientas sirve para a motivar a los aprendices y acercarlos a un elemento que es parte de su vida cotidiana durante el aprendizaje de una lengua extranjera (véanse los Capítulos 35–39 en este volumen).

Independientemente del empleo de un material u otro para la enseñanza de español L2, lo fundamental es que el docente se encuentre cómodo con el material que vaya a emplear, teniendo en cuenta los objetivos que debe alcanzar. Por este motivo, en algunas ocasiones hay que adaptar y ajustar los materiales publicados una vez que se conozca el perfil y el tipo de aprendiz y las preferencias personales del profesor. Islam y Mares (2011) sugieren algunos criterios por los cuales resulta conveniente adaptar los materiales y, entre ellos, explican que la adaptación: 1) ayuda al incremento de la autonomía del alumno; 2) permite fomentar las destrezas cognitivas de alto nivel; y 3) sirve para convertir el aporte lingüístico en un elemento más atractivo. Para la adaptación de los materiales, los mismos autores sugieren cinco técnicas: adición (extensión y expansión), supresión (reducción y síntesis), simplificación, reorganización y sustitución del material. Cualquiera de las técnicas de adaptación es válida y cualquier ajuste es siempre beneficioso siempre que el profesor no olvide que lo más importante es fomentar la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, no hay que olvidar que el diseño de materiales va estrechamente unido a los objetivos que se persiguen y que, en la mayoría de los casos, están dictados por los programas de estudios de las instituciones en donde se imparte español L2.

4.3. El diseño de materiales con fines específicos

Para finalizar se incluyen a continuación, a modo de reflexión, algunos aspectos y sugerencias relativos a los materiales con fines o contenidos específicos (véase el Capítulo 34 de Sánchez-López en este volumen). Se ha incluido esta última sección de forma independiente como respuesta a la creciente demanda y desarrollo de cursos y asignaturas que no solo se ocupan de la enseñanza de lengua.

Desde los últimos 20 años, las editoriales han publicado materiales cuyo objetivo específico es preparar a futuros hablantes de español en distintos ámbitos laborales: el turismo, la hostelería, la salud y los servicios médicos, los negocios, etc. Estos materiales tienden a estar diseñados en torno a contenidos léxicos y temáticos que permiten desarrollar las destrezas necesarias para el desarrollo del trabajo en cada uno de los entornos profesionales al que van destinados.

En otras ocasiones, debido a la necesidad de ofrecer cursos centrados en contenidos (historia, arte, literatura, cine, etc.), en los países de habla hispana, se han desarrollado algunos materiales adaptados a los aprendices de español L2. El diseño de este tipo de libros de texto en ocasiones suele ir enfocado a contenidos teóricos presentados mediante textos expositivos seguidos de preguntas de comprensión. Para este tipo de cursos específicos, se propone el empleo de recursos multimedia: páginas de la red para investigar o buscar información y videos (cortometrajes, documentales, programas de televisión, etc.) tanto para la presentación como para la explotación del contenido. Las actividades se pueden diseñar siguiendo la secuenciación: preparación-investigación previa, explotación y desarrollo. El objetivo final de este modelo no es sólo hacer al aprendiz partícipe de su propio aprendizaje sino también desarrollar herramientas y estrategias, y estimular y generar su conocimiento.

La práctica de destrezas de producción oral constituye otro importante aspecto presente en los libros de texto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Los materiales publicados en este ámbito, especialmente los destinados para niveles iniciales, suelen incluir tareas y actividades con el objetivo de practicar de forma oral un aspecto lingüístico específico, ya sea gramatical o léxico. El inconveniente de este tipo de materiales, especialmente en los niveles superiores, es el empleo de actividades de conversación o discusión sobre temas generales, obviando temas de actualidad, con el fin de evitar que queden obsoletos. Por este motivo, se recomienda que el profesor elabore sus propios materiales para este tipo de cursos o clases de práctica oral y que emplee noticias de periódicos, documentales o cortometrajes del mundo hispano con contenido social. Para la explotación de este tipo de materiales se recomienda: 1) la lectura o visionado previa del texto, ya sea de un artículo de periódico, un texto en formato electrónico o un texto audiovisual, seguido de actividades que introduzcan el léxico y el tema que se va a tratar; 2) el diseño de preguntas para comprobar la comprensión del texto; 3) la preparación de actividades de análisis y reflexión que fomenten el espíritu crítico de los aprendices y generen discusión; y 4) la realización de una tarea final, a modo de recapitulación, que sirva para reforzar el contenido aprendido. Para el diseño de este tipo de actividades y, de igual modo, para presentar aspectos gramaticales, léxicos, socioculturales o de uso de la lengua se recomienda el empleo de material visual: fotografías, imágenes, carteles, avisos, etc. de países de habla hispana, ya que este tipo de materiales auténticos son motivadores y presentan una realidad cercana al uso de la lengua.

Como parte del diseño de materiales destinados a la enseñanza de español L2 con contenido específico, se presenta, a modo de ejemplo, una propuesta relacionada con el uso de la lengua y la pragmática en español. *Seamos pragmáticos* (Pinto y De Pablos-Ortega 2014), es un libro de texto que se ha diseñado pensando en los aprendices de español L2 de nivel intermedio-avanzado (B2, C1 y C2, de acuerdo con los niveles del *MCER*). El objetivo de este material es conseguir que el aprendiz reflexione sobre los aspectos teóricos relacionados con el uso de la lengua y la

pragmática desde una perspectiva didáctica. Con este objetivo en mente, el libro de texto se ha diseñado teniendo en cuenta los principios y patrones marcados que forman parte de la didáctica de español L2. El material presenta los aspectos teóricos en varios capítulos, en forma de lecturas, haciendo uso de ejemplos sencillos a partir de interacciones entre personas hispanohablantes y, en algunas ocasiones, entre interlocutores que tienen el español como L2. El propósito final es ofrecer un material asequible y accesible mediante el cual el aprendiz pueda analizar, reflexionar y discutir temas relacionados con la comunicación como hablante de español L2 desde un punto de vista contrastivo con el inglés. El libro de texto consta de cinco secciones: 1) la presentación de los contenidos teóricos mediante el empleo de numerosos ejemplos para contextualizar; 2) el resumen y la recapitulación de los aspectos estudiados en cada capítulo; 3) un bloque de actividades para la comprobación de la comprensión y la consolidación de contenidos; 4) otro bloque con preguntas de reflexión; y 5) una sección bibliográfica para el aprendiz que quiera investigar o ampliar conocimiento sobre el tema estudiado.

En la sección de comprobación y consolidación de contenidos, las preguntas y actividades se desarrollan teniendo en mente el diseño didáctico de los manuales de enseñanza de español L2. Para ello, se emplea una tipología de actividades variadas: preguntas de respuesta cerrada, tareas para relacionar contenidos teóricos con ejemplos, preguntas para crear ejemplos/situaciones comunicativas, etc. El objetivo de las preguntas de reflexión es hacer que el aprendiz desarrolle el contenido aprendido y que, como consecuencia, se genere discusión a partir de lo estudiado en cada capítulo. Este material pretende hacer accesible un contenido que, tradicionalmente, se ha presentado siguiendo una perspectiva fundamentalmente teórica y de forma densa. Mediante el empleo de ejemplos y la presentación de actividades variadas se intenta fomentar el análisis, la reflexión y la discusión.

Siguiendo esta línea de diseño, se podría desarrollar una propuesta similar en el ámbito de la sociolingüística que se ocupe de presentar las variedades situacionales del español con temas que cubran, entre otros, los siguientes aspectos: el empleo de registros (culto, formal, informal, etc.), el uso de coloquialismos, la incorrecciones y ultracorrecciones del español, la lengua española en los medios de comunicación, la evolución de la lengua española o el fenómeno del *Spanglish*. Tal y como se muestra en la propuesta anterior, estos temas podrían tratarse como parte de un curso de español L2 para estudiantes de nivel intermedio-avanzado con el fin de que profundicen en las variedades lingüísticas situacionales de hablantes nativos de español.

Esperamos que el panorama general que hemos esbozado en este capítulo contribuya a que los docentes reflexionen sobre el análisis y el diseño de materiales. Así, confiamos en que las propuestas presentadas le permitirán al docente de lenguas aplicar su sentido crítico respecto a cualquier material pedagógico que emplee, y servirán como pautas concretas para la preparación de materiales con una estructura y coherencia apropiadas.

Bibliografía recomendada

Fernández López, M. C. 2004. "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". En *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, eds. J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, 715–734. Madrid: SGEL.

Gray, J. 2013. *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Nueva York, NY: Palgrave MacMillan.

Lozano, G. y J. Ruiz-Campillo. 2009. "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". *Monográficos MarcoELE* 9, 127–155. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua 1996*.

Sans, N. 2000. "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE". En *Actas Del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 10–22. Madrid: Centro Virtual del Instituto Cervantes.

Tomlinson, B., ed. 2013. *Applied Linguistics and Materials Development*. Londres: Bloomsbury.

Bibliografía citada

Areizaga, E. 1997. *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Arizpe, V. y B. E. Aguirre. 1987. "Mexican, Puerto Rican and Cuban Ethnic Groups in First-Year College Level Spanish Textbooks". *Modern Language Journal* 71 (2): 125–137.

Baralo Ottonello, M. 2013. "Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué?". En *Actas de XIII Encuentro práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: Difusión/International House.

Blanco Canales, A. 2010. "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes". *Revista española de lingüística aplicada* 23: 71–92.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Cubillos, J. 2014. "Spanish Textbooks in the US: Enduring Traditions and Emerging Trends". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 205–225.

Cunningsworth, A. 1995. *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann.

Ezeiza Ramos, J. 2009. "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado". *MarcoELE* 9: 1–59.

Ezquerra, R. 1974. "Análisis de métodos para la enseñanza del español". *Boletín de AEPE* 11: 31–46.

Fernández, C. 2011. "Approaches to Grammar Instruction in Teaching Materials: A Study in Current L2 Beginning-Level Spanish Textbooks". *Hispania* 94 (1): 155–170.

Fernández López, M. C. 2004. "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". En *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, eds. J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, 715–734. Madrid: SGEL.

Fernández Martínez, D. 2012. "Critical Learning: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching". *Journal of Language Teaching and Research* 3 (2): 283–288.

Gil Bürman, M. y P. León Abío. 1998. "El componente cultural en los materiales de ELE: análisis de materiales". *REALE* 9 (10): 87–105.

Hernández García, M. T. y F. Villalba Martínez. 2003. "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza de español (L2) a inmigrantes". *Carabela* 53: 133–60 Madrid: SGEL.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.

Islam, C. y C. Mares. 2011. "Adapting Classroom Materials". En *Developing Materials for Language Teaching*, ed. B. Tomlinson, 86–100. Londres: Continuum.

LaBelle, J. T. 2011. "Selecting ELL Textbooks: A Content Analysis of Language-Teaching Models". *Bilingual Research Journal* 34 (1): 94–110.

Littlejohn, A. 2011. "The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse". En *Materials Development in Language Teaching*, ed. B. Tomlinson, 190–216. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlejohn, A. y S. Windeatt. 1989. "Beyond Language Learning: Perspective on Materials Design". En *The Second Language Curriculum*, ed. R. K. Johnson, 155–175. Cambridge: Cambridge University Press.

Lozano, G. y J. Ruiz-Campillo. 2009. "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". *Monográficos MarcoELE* 9, 127–155. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua 1996.*

Martín Peris, E. 1996. "Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera". Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.

McGrath, I. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Mukundan, J. y T. Ahour. 2011. "A Review of Textbook Evaluation Checklists across Four Decades (1970–2008)". En *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*, eds. B. Tomlinson y H. Masuhara, 336–352. Londres: Continuum.

Pardiñas-Barnes, P. 1998. "Twentieth-Century Spanish Textbooks: A Generational Approach". *Hispania* 81 (2): 230–247.

Paricio Tato, M. S. 2005. "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para sus análisis". *Glosas didácticas* 15: 133–144.

Pinto, D. y C. De Pablos-Ortega. 2014. *Seamos pragmáticos: Introducción a la pragmática española*. New Haven, CT: Yale University Press.

Ramírez, A. G. y J. Hall. 1990. "Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks". *Modern Language Journal* 74 (1): 48–65.

Rubdy, R. 2011. "Selection of Materials". En *Developing Materials for Language Teaching*, ed. B. Tomlinson, 37–57. Londres: Continuum.

Salaberri Ramiro, S. 1990. "El libro de texto: selección y explotación". En *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y discursos básicos*, eds. P. Bello *et al.*, 109–123. Madrid: Santillana.

Sánchez Gutiérrez, C. H. y M. C. Sampedro Mella. 2017. "Profundidad del procesamiento y reciclaje en los manuales de ELE de niveles iniciales: el caso de los adverbios de lugar". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1–12.

Sans, N. 2000. "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE". En *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 10–22. Madrid: Centro Virtual del Instituto Cervantes.

Tomlinson, B. 2011. "Materials Evaluation". En *Developing Materials for Language Teaching*, ed. B. Tomlinson, 15–36. Londres: Continuum.

Tomlinson, B., ed. 2013. *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum.

7
ANÁLISIS Y CORRECCIÓN DE ERRORES
(Error analysis and error correction)

Javier Muñoz-Basols y Sonia Bailini[1]

1. Introducción

El interés por el tratamiento del error en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) surge en la segunda mitad del siglo XX y evoluciona paralelamente al desarrollo de los distintos enfoques metodológicos que se suceden en el tiempo. Aunque al principio el error se considera un obstáculo en el desarrollo de la competencia comunicativa, posteriormente pasa a ser reconocido como un elemento intrínseco del aprendizaje. En la actualidad, el error se percibe como un valioso recurso a disposición tanto del profesor como del alumno. En este capítulo se presenta, en primer lugar, una síntesis de las principales posturas en torno al error en la adquisición de una segunda lengua (L2) y, en segundo lugar, algunos aspectos metodológicos para integrar el análisis y la corrección de errores en la enseñanza de la L2. A continuación, se propone un modelo de intervención cuyo objetivo es concienciar al profesor sobre el potencial de los errores como herramienta didáctica y brindarle sugerencias para su tratamiento en el aula de español LE/L2. Por último, se detallan pautas concretas para desarrollar una actividad sobre corrección de errores en un contexto de clase invertida (*flipped or inverted classroom*), que permite convertir a los estudiantes en agentes activos de su propio aprendizaje.

Palabras clave: análisis y corrección de errores; interlengua; aprendizaje autónomo; aprendizaje colaborativo; clase invertida

The role of errors in language learning first began to attract the interest of researchers in Second Language Acquisition (SLA) in the mid-20th century. While errors were initially considered to hinder the development of fluency, today they are acknowledged as inherent to the language learning process; a valuable resource available to both teachers and learners, errors enable progress in the development of the learner's linguistic competence. The chapter begins by presenting some of the main ideas on the treatment of errors in the language acquisition literature. Then, bearing in mind the nature of errors and their classification, methodological aspects that enable the integration of error analysis and error correction into the teaching of second languages (L2) are explained. Next, a framework that enables teachers to develop their awareness of the pedagogical potential of errors is presented. The framework provides guidance on the selection and analysis of errors and suggests ways to implement error-correction tasks in the classroom

to reinforce L2 language learning. Finally, specific guidelines are provided to implement an error-correction activity in a flipped or inverted classroom context, which allows students to become active agents of their own learning.

Keywords: error analysis and error correction; interlanguage; learners' autonomy; collaborative learning; flipped classroom

2. Estado de la cuestión

Para comprender cómo surge el interés por el error, su identificación, clasificación y tratamiento, es preciso reconstruir la trayectoria evolutiva que, desde mediados del siglo XX, ha determinado un cambio de actitud sobre este elemento intrínseco del aprendizaje. Las teorías que se desarrollan en los ámbitos de la ciencia cognitiva, la psicología, la lingüística y la lingüística aplicada nos ayudan a entender el cambio de perspectiva que se ha ido produciendo en torno al error, desde considerarse un elemento que era necesario erradicar hasta ser reconocido como un componente inevitable para el aprendizaje de una L2.

En la década de los 50 y 60, se propugna, desde los postulados conductistas, que la repetición y la práctica conducen a la fluidez en la lengua meta (Fries 1945). Así, Skinner (1957) establece que, tal y como sucede con otros tipos de aprendizaje, aprender una lengua supone adquirir una serie de hábitos basados en el esquema estímulo-respuesta-refuerzo. Por otra parte, Lado (1957) propone comparar pares de lenguas para identificar las dificultades que se le plantean al aprendiz, dando lugar así al análisis contrastivo (*contrastive analysis*). En esta época, la aparición del error en la L2 se atribuye principalmente a la interferencia de la L1 y, por lo general, se entiende como un hábito que debe erradicarse porque obstaculiza el aprendizaje. Por ello, se utiliza el análisis comparado de lenguas para que el profesor pueda incidir sobre ciertos aspectos de la L2 que resultan de la transferencia negativa de la L1, sin tener en cuenta las circunstancias en las que dicha transferencia tiene lugar (Ellis 1985, 24).

El desarrollo y posterior difusión de la gramática universal (*universal grammar*) de Chomsky (1959, 1965) pone en tela de juicio los postulados conductistas al defender la existencia en el cerebro de un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) (*language acquisition device*, LAD), es decir, un mecanismo interno y abstracto que permite explicar la facultad innata del ser humano para adquirir el lenguaje.[2] Desde este momento, la observación empírica del *output* de aprendices con distintas lenguas maternas (Buteau 1970; Svartvik 1973) adquiere mayor protagonismo, ya que el análisis contrastivo *a posteriori* (Wardhaugh 1970) demostró que no todos los errores se debían a la interferencia de la L1 ni se manifestaban únicamente en aquellas áreas de la lengua que diferían de la L2.

A comienzos de los años 70, el *output* del alumno empieza a percibirse como la manifestación de un sistema lingüístico independiente, dinámico, abierto y en continua evolución. Nemser (1971) cataloga este sistema lingüístico como *aproximado* (*approximative system*), Porquier (1977) lo clasifica como *intermediario* (*système intermédiaire*) y Selinker (1972) lo denomina *interlengua* (*interlanguage*).[3] Desde una óptica sociolingüística, Corder (1967) se refiere al sistema lingüístico en evolución del aprendiz como *dialecto transitorio* o *idiosincrásico* (*transitional or idiosyncratic dialect*). Utiliza la nomenclatura de *dialecto* porque refleja la lengua de los aprendices de una L2 como *comunidad de hablantes* y lo califica como *transitorio* porque una de sus características principales es la inestabilidad así como las idiosincrasias propias de las desviaciones que presenta con respecto a la norma de la lengua meta. Los trabajos de Corder (1967, 1971, 1978, 1981) comienzan a trazar un cambio de actitud importante en la percepción del error, aunque no deja de haber detractores que siguen viéndolo como un componente pernicioso para el aprendizaje de la L2

(Truscott 1996, 339; referenciado en Chandler 2003). No obstante, desde el punto de vista de la adquisición de la L2, el error pasa a constituir un indicador del estadio de la interlengua y, desde una perspectiva cognitiva, es el resultado de hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 que el aprendiz formula a partir del conocimiento de su L1 y de otros idiomas. Tanto es así que Edge (1989) prefiere definir el error como un paso intrínseco para el aprendizaje (*learning step*) y, por lo tanto, un estadio necesario en la adquisición de la L2 equiparable al desarrollo de la L1 (Montrul 2014, 81).

La interlengua, como elemento contextual del aprendizaje, brinda datos empíricos que hacen posible el Análisis de Errores (AE), método de investigación que se difunde y consolida en la década de los 90 y que se basa en las siguientes fases: 1) recopilación de datos de interlengua; 2) identificación, clasificación y descripción de los errores; 3) hipótesis sobre sus causas; y 4) propuestas para superarlos. En el ámbito del AE aplicado al español como L2 cabe señalar los trabajos pioneros de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández López (1997) seguidos por los de Durão (2004) y Alexopoulou (2005), que han marcado el rumbo de una rica bibliografía sobre el análisis de errores entre aprendices con diferentes lenguas maternas. Además de los estudios anteriormente mencionados sobre la identificación y el análisis de errores, existen monografías como las de Richards (1974), Norrish (1983), Freudenstein (1989), Spillner (1991), James (1998) y Pawlak (2014).

A pesar de su aportación a la investigación en la adquisición de una L2, el límite del AE es el de analizar solo el *output* incorrecto, lo que ofrece una visión parcial de la interlengua como sistema y de los procesos y estrategias de adquisición. Desde esta perspectiva, es importante distinguir entre Análisis de Errores (AE) y Análisis de Interlengua (AI): el primero se centra principalmente en el error, es decir, en la porción incorrecta de la interlengua, mientras que el segundo valora también los efectos de la transferencia positiva, las hipótesis acertadas, la aplicación de normas de la L2 y el uso exitoso de estrategias de aprendizaje. El AE permite identificar las áreas de dificultad, pero deja de lado los puntos fuertes de cada aprendiz, sobre los cuales se podría hacer hincapié teniendo en cuenta su L1 y, más en general, su biografía lingüística. El AI, en cambio, supone una observación más abarcadora de los datos y permite trazar un cuadro más completo de la trayectoria de aprendizaje (Bailini 2016a).

De lo expuesto arriba se desprende que el estudio de los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje de una L2 permite orientar la acción pedagógica. El uso del error como recurso didáctico invita al alumno a reflexionar sobre su *output* y a contrastarlo con la L2 que está aprendiendo. Esto convierte el error en un *input* o fuente de datos significativo, que alimenta la monitorización del *output* y favorece el control del aprendizaje.

3. Consideraciones metodológicas

3.1. El análisis y la corrección de errores en la enseñanza de la L2

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, se aprecia una atención cada vez mayor hacia un aprendizaje centrado en el alumno, en el que este adquiere un papel activo tanto en relación con la construcción de sus conocimientos sobre la lengua como con respecto al control del proceso de aprendizaje. Este tipo de atención promueve el empleo del error como herramienta didáctica (Muñoz-Basols 2005a). Por un lado, le permite al profesor desarrollar una acción pedagógica concreta y consecuente con las necesidades de sus alumnos y, por otro, contribuye a que estos, a través de la reflexión metalingüística y la autocorrección, alcancen un mayor dominio de su *output* y mejoren su calidad. En definitiva, como apunta Chandler (2003, 293), es importante que los aprendices saquen provecho de la información que reciben periódicamente sobre los

errores. Un ejemplo práctico de este enfoque ha sido el desarrollo de códigos de corrección de la destreza escrita que hacen uso de siglas o colores para diferenciar los errores, p. ej., verbo (V), tiempo verbal (T), preposición (P), artículo (Art.), concordancia (C), etc. Pese a tratarse de una acción directa por parte del profesor sobre la necesidad de prestar atención a los errores, diferentes estudios empíricos (Robb, Ross y Shortreed 1986; Ferris y Helt 2000) sostienen que este tipo de *feedback* indirecto que se le proporciona al estudiante no supone una ventaja en el aprendizaje en comparación con simplemente subrayar el error (Ferris y Roberts 2001, 176).

El cambio hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendiz y en su potencial, así como el auge de enfoques en que prima la *atención a la forma* (*focus on form*) (Long 1988, 1991; Ellis 2001) y la *reflexión metalingüística* (*language awareness*) (Donmall 1985) impulsan la reconsideración del error como un elemento clave, al margen del método que se adopte. Por ejemplo, la atención a la forma supone incidir de manera explícita sobre los errores, tanto en la expresión escrita como en la oral —especialmente entre los aprendices adultos— para que puedan continuar progresando en su competencia lingüística y evitar que los errores se fosilicen (Ferris 2004, 54). La descripción, clasificación y tratamiento del error entran a formar parte de las pautas oficiales para la enseñanza-aprendizaje de la L2, aunque con perspectivas y niveles de profundización distintos. Si, por un lado, los descriptores de las características de la actuación del alumno de lenguas extranjeras del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2012) y, dentro de estos, aquellos específicos del aprendiz de español L2 en los EE. UU. (*ACTFL Proficiency Guidelines. Spanish* 2012), detallan los errores más frecuentes e idiosincrásicos de cada etapa de interlengua, por otro, los descriptores del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe 2001; 2017) hacen referencia a las actitudes de alumnos y profesores con respecto al error, proporcionan técnicas de actuación y destacan las implicaciones del análisis y observación de errores en la planificación didáctica y en el diseño de materiales. Asimismo, se extiende la noción de error también a la dimensión pragmática y sociocultural de la L2 y se plantean preguntas clave sobre el peso que se le atribuye en la evaluación de las distintas competencias (Council of Europe 2001, 155–156; [traducción: Consejo de Europa 2002, 153–154]). En la versión actualizada del *MCER* (Council of Europe 2017, 78), se amplían los descriptores de niveles y, en relación con el error, se menciona que en el nivel B2 el aprendiz puede corregirse de manera retrospectiva, focalizándose sobre errores ocasionales, no sistemáticos y de tipo oracional y que en el nivel C1 es capaz de autocorregirse con un alto grado de eficacia.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (2006) ahonda aún más en el tema e incluye sugerencias prácticas para la monitorización y el tratamiento del error (*PCIC* 2006, cap. 13). El Instituto Cervantes, en su documento curricular interno, las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), aboga por un modelo en el que se potencie la creación de situaciones de aprendizaje. Esto supone atender a las necesidades de los alumnos, promover la reflexión sobre la lengua y ofrecer un *feedback* constructivo para que los aprendices controlen su aprendizaje.

No cabe duda, por lo tanto, de que el error se ha convertido en una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje como señal del estadio de interlengua en que se encuentra el aprendiz y como punto de partida de la intervención del profesor. De ahí que pueda convertirse en una herramienta didáctica más en el marco de una acción pedagógica que involucre al alumno y fomente la activación de estrategias de control y monitorización del *output*. Desde esta perspectiva, el trabajo *sobre*, *con* y *a partir del* error sobrepasa el filtro afectivo y la frustración que supone observar los propios errores porque no solo conlleva un cambio de actitud hacia el aprendizaje y en la relación alumno-profesor, sino que puede desarrollarse en contextos de interacción y de aprendizaje cooperativo, tanto en modalidad presencial como virtual. En este nuevo contexto de aprendizaje, el rol del profesor pasa de ser el de corregir y dar soluciones al de brindar sugerencias y recursos para fomentar la identificación y autocorrección del error.

3.2. Los errores y su clasificación

Desde el punto de vista metodológico, el profesor debe establecer de antemano los criterios de selección de los errores con los que trabajará en el aula de L2. En primer lugar, cabe distinguir entre los *errores de actuación o asistemáticos* (que también se suelen definir como *faltas* o *lapsus*) y los *errores de competencia o sistemáticos* (los *errores* propiamente dichos). Es evidente que los sistemáticos merecen mayor atención, puesto que son los que forman parte del *sistema* de la interlengua. En segundo lugar, el profesor deberá seleccionar aquellos errores que el alumno sea capaz de reconocer, es decir, errores relacionados con aspectos de la L2 ya trabajados en el aula o que, teniendo en cuenta el nivel de competencia del alumno, ya debería haber adquirido. En tercer lugar, cabe considerar la distancia lingüística entre la L1 y la L2 del aprendiz. En el caso de idiomas distantes entre sí (p. ej., el chino y el español) se priorizarán aquellos errores que obstaculizan la comunicación, mientras que, en el caso de idiomas afines (p. ej., el italiano y el español), se seleccionarán aquellos errores idiosincrásicos que, por su frecuencia de aparición o por la interferencia de la L1, corren el riesgo de fosilizarse.

Entre las diferentes taxonomías de errores, la clasificación de Vázquez (1999, 28) distingue las tipologías en función del criterio de análisis que se adopte. Así, mediante un criterio lingüístico se distinguen errores de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa selección; en cambio, si se adopta un criterio etiológico, es decir, en relación con la causa de por qué se producen, los errores se clasifican en interlinguales, intralinguales y de simplificación. Si se sigue un criterio comunicativo, habrá errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes. En la Tabla 7.1 incluimos algunos ejemplos de las tipologías de errores más comunes adaptados de Vázquez (1999, 28).

Tabla 7.1 Criterios para una clasificación de los errores (adaptado de Vázquez 1999, 28)

Criterios	*Tipos de error*	*Ejemplos de error*
Lingüístico	• *de adición*	*No me permiten de salir.
	• *de omisión*	*He visto tu hermano.
	• *de yuxtaposición*	*Pensé lo habías llamado.
	• *de falsa colocación*	*¿Puedes me decir la hora?
	• *de falsa selección*	*No hablo portugués, pero italiano.
Etiológico	• *interlingual*	*When I was abroad*. (L1 ing.) *Cuando estaba al extranjero. *Pourriez-vous m'indiquer l'heure?* (L1 fr.) *¿Podría me indicar la hora?
	• *intralingual*	*El camarero me llevará aquí la cerveza.
	• *de simplificación*	*Están chicos andaluz.
	• *de ambigüedad (mensaje)*	– ¿Te molesta si abro la ventana? – Sí. – ¿Te molesta? – No.
Comunicativo	• *irritante (interlocutor)*	(Tutear a una persona mayor a la que se acaba de conocer) ¿Te apetece tomar algo?
	• *estigmatizante (emisor)*	(Utilizar un registro muy coloquial con alguien con quien no se tiene confianza) Como llegues tarde, te la cargas.
	• *de pertinencia (situación)*	(Al conductor del autobús) – ¡Qué zapatos más bonitos llevas! – Ah sí, gracias.

Las clasificaciones pueden ser aún más detalladas y distinguir, por ejemplo, dentro de los errores interlinguales, aquellos provocados por falsos amigos, traducciones literales o calcos, acuñaciones a partir de formas de la L1 a las que se han añadido elementos morfológicos de la L2, uso inadecuado al contexto o al registro, etc. Vázquez (1999, 28) menciona, además, un criterio pedagógico que engloba errores que se pueden clasificar en inducidos frente a creativos, transitorios frente a permanentes, fosilizados frente a fosilizables, individuales frente a colectivos y de producción escrita frente a producción oral. Desde una perspectiva cognitivista, también se pueden clasificar los errores según las estrategias de aprendizaje que los han generado (Ellis 1985; véase Schmid 1994, sobre estrategias de aprendizaje de lenguas afines y el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen).

Son escasos los materiales que proponen actividades centradas en el empleo del error como herramienta didáctica. Este tema se suele integrar en los manuales de L2 en recuadros que informan al estudiante sobre una posible dificultad o le alertan sobre la necesidad de prestar atención a un aspecto gramatical concreto. La colección *Speed up your Language Skills* (Routledge), inaugurada con el libro sobre el español (Muñoz-Basols, David y Núñez Piñeiro 2009), es una de las pocas colecciones dedicadas a identificar, sistematizar y explotar el error como herramienta didáctica, con el objetivo de ayudar al alumno a acelerar y avanzar en el dominio de la lengua meta a través de actividades centradas en el error.

Integrar el error en el aula para utilizarlo como herramienta didáctica implica considerar el contexto de aprendizaje (sector educativo), el tipo de alumnado (edad, nivel, motivación), la finalidad de la enseñanza (profesionales de segundas lenguas o usuarios de la lengua), el contexto social, profesional y cultural en el que se usará la L2 que se está enseñando y la distancia lingüística entre la L2 y la L1 de los aprendices. Todas estas variables plantean una intervención didáctica distinta, pero ninguna de ellas exime al profesor de dedicarle al error cierta atención, al margen del método en que se enmarque la enseñanza.

4. Pautas para el análisis y la corrección de errores

Para sacar el máximo partido a los errores como herramienta didáctica resulta imprescindible que el profesor monitorice y diagnostique cuáles son los que necesitan una mayor atención. Asimismo, le corresponde la tarea de crear dinámicas que los presenten como un componente intrínseco del aprendizaje. Como parte de este análisis, es necesario estar familiarizado con la L1 de los estudiantes y conocer su perfil lingüístico, por ejemplo, si hablan otras lenguas. También es importante identificar qué aspectos de la lengua revisten mayor dificultad, sean estos propiamente morfológicos (las conjugaciones, la concordancia, el género, etc.), sintácticos (los tiempos verbales, el uso del sujeto explícito, el orden de las palabras, etc.) o pragmáticos (la adecuación a las normas de cortesía, el uso de las formas de tratamiento, la gestión de los turnos de palabra, etc.). Del mismo modo, además de las variables que hemos mencionado, el componente afectivo y cultural es un factor relevante en la corrección de errores, puesto que no todos los aprendices responden de la misma manera ante este tipo de intervención pedagógica. Por ejemplo, en la cultura japonesa, dado que el error se puede percibir como un fracaso en vez de como una oportunidad para el aprendizaje, es necesario tener confianza con el alumno antes de poder corregirle abiertamente (Doyon 2000).

La selección de los errores para su uso en el aula puede variar dependiendo de si se trabaja con un grupo monolingüe o plurilingüe: en el primer caso será posible centrarse en los errores típicos de aprendices con la misma L1, mientras que en el segundo habrá que seleccionar errores comunes entre alumnos con distintas L1 cuyas causas pueden ser diversas. Trabajar con un grupo plurilingüe puede favorecer la corrección entre pares, por ejemplo, pidiendo que un alumno

que no comete cierto tipo de error ayude a otro que sí lo comete y viceversa. Al profesor le corresponde formar las parejas o los grupos según los errores con que desee trabajar y encaminar a los alumnos a la reflexión sobre la L2 según las respectivas L1.

El tratamiento didáctico del error, hoy en día, no se limita a la ortografía, la morfosintaxis y el léxico, sino que también supone llamar la atención del aprendiz sobre el error pragmático y textual. Esto atañe tanto a la lengua oral como a la escrita, con el objetivo de formar a hablantes que sean competentes no solo en la corrección formal del idioma sino también en la adecuación sociolingüística y cultural. Con respecto a este último punto, el profesor —antes de clasificar un *output* como incorrecto— debería preguntarse si la norma de otro país hispanohablante lo consideraría como tal, y averiguar en qué contexto hispánico ha aprendido esa forma el alumno. Por ejemplo, son cada vez más los hablantes de herencia que asisten a clases de español como L2 y también son numerosos los estudiantes que han aprendido el idioma anteriormente en otros contextos hispanohablantes cuya variante de español puede no coincidir con la del profesor (véase el Capítulo 29 de Belpoliti y Gironzetti en este volumen). En resumen, antes de clasificar una forma como errónea habría que tener en cuenta la variación intralingüística del español.

Las siguientes secciones plantean cómo sacar el máximo partido al error en el aprendizaje de la L2. Para ello, presentaremos una hoja de ruta fundamentada en la competencia y la actuación del profesor y explicaremos cómo se puede integrar el error en un contexto de clase invertida (*flipped classroom*) (Bergmann y Sams 2012).

4.1. La competencia y la actuación del profesor en la corrección de errores

Este apartado propone un modelo de explotación didáctica del error trasladable a un contexto de enseñanza del español como L2. Dicho modelo se centra, por un lado, en la *competencia* del profesor, al que se le ofrecen criterios sobre cómo abordar el análisis de errores (Instituto Cervantes 2012, 13–14) y, por otro, en su *actuación* en el aula, para que pueda implementar dinámicas encaminadas a la corrección (Tabla 7.2). De esta forma, el modelo propuesto sigue la estructura bipartita de otros anteriores, como el de Ferris (2004, 59) para la enseñanza del inglés como L2. Este modelo se divide en: 1) la *preparación del profesor* (gramática para la enseñanza de la lengua; práctica para identificar errores escritos y proporcionar *feedback*; práctica para desarrollar

Tabla 7.2 Competencia y actuación del profesor en el análisis y la corrección de errores

Competencia del profesor
a) Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos *b) Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* *c) Planificar secuencias didácticas* *d) Gestionar el aula*
Actuación del profesor
a) Desmitificar el error *b) Fundamentación metodológica y análisis de necesidades* *c) Autonomía del aprendiz y motivación* *d) Autoevaluación y monitorización*

y presentar minilecciones de gramática y estrategias para la edición) y 2) el *tratamiento de los errores* (*feedback* del profesor en función de las necesidades de los estudiantes y del contexto; concienciación sobre la importancia de la precisión en el uso de la lengua y estrategias de edición; enseñanza sobre la competencia estratégica; minilecciones; práctica y responsabilidad en el aprendizaje).

En el modelo que aquí presentamos, el componente de la competencia del profesor se basa en el documento de las competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes 2012, 13–14), mientras que el de la actuación se ha elaborado teniendo en cuenta un itinerario que permite integrar el análisis y la corrección de errores de manera activa en las prácticas docentes en el aula y que tiene en cuenta, además, factores de motivación y afectivos.

En un marco de aprendizaje significativo, las técnicas de corrección deben empezar por llamar la atención del aprendiz sobre el error: al ser este una *forma*, aunque errónea, de la (inter)lengua, se pueden emplear algunas de las técnicas clásicas de atención a la forma, como, por ejemplo, la anegación del *input* (*input flood*) o su realce visual, la instrucción explícita sobre su procesamiento, la reflexión metalingüística y la creación de tareas de concienciación (Doughty y Williams 1998). Lo que cambia no es la técnica en sí, sino el contenido y la modalidad con que se propone: si queremos que el alumno se fije en sus errores, deberemos involucrarlo en su identificación, clasificación y corrección, así como estimularlo para que ponga a punto estrategias para controlarlos y superarlos (Bailini 2016b). La superación del error tiene que pasar por un proceso de reflexión sobre la lengua que active la monitorización del *output*. Se trata de un proceso cognitivo individual e interno que se alimenta de la interacción verbal con el profesor y los compañeros, en el que la lengua (L1 y L2) es a la vez objeto de reflexión y vehículo de comunicación.

4.1.1. La competencia del profesor en relación con el error

De acuerdo con el modelo de competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes 2012, 13–14), el profesor debe organizar situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula. Para ello deberá ser capaz de diagnosticar, promover y planificar diferentes aspectos relacionados con dichas situaciones. Uno de ellos pasa por la gestión del error a partir del *input* que aparece en el aula. Esto se puede llevar a cabo en cuatro pasos concretos:

A) DIAGNOSTICAR Y ATENDER LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS

Seleccionar el material lingüístico, adaptar los recursos de acuerdo con unos objetivos concretos y desarrollar herramientas que le permitan al profesor llegar a conocer de cerca las necesidades específicas de aprendizaje en el contexto de enseñanza. Los errores se pueden analizar y sistematizar en categorías que le sirvan al alumno para centrarse en las áreas que requieran una mayor atención (Muñoz-Basols, David y Núñez Piñeiro 2009, ix-xi).

B) PROMOVER EL USO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Una vez que el alumno haya comenzado a desarrollar estrategias de aprendizaje, es importante animarle a que reflexione sobre cómo funciona la lengua a partir de su interlengua, es decir, mediante la sistematización del material lingüístico y la creación de reglas y analogías (Sakoda 2016, 129). De este modo, el estudiante puede establecer conexiones y asociaciones que le permiten adquirir un conocimiento más profundo de la L1 y la L2 (Muñoz-Basols, David y Núñez Piñeiro 2009, ix). Por lo tanto, se trata de mostrar que es posible progresar en el dominio

de la lengua mediante la identificación, corrección y comprensión de las causas que han podido inducir al error.

C) PLANIFICAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Organizar secuencias didácticas motivadoras para los alumnos en línea con los objetivos del curso y el diseño curricular. Como explica Chandler (2003, 291), los estudiantes aprenden más y cometen menos errores a corto plazo cuando son ellos mismos los que encuentran o corrigen sus propios errores en lugar de recibir las correcciones del profesor. Así, la monitorización de los errores en la L2 se puede practicar, por ejemplo, con ejercicios destinados a la corrección, como si fuera una más de las destrezas (Bailini 2016c).

D) GESTIONAR EL AULA

Gestionar el trabajo en grupo de manera que la interacción en el aula genere oportunidades de aprendizaje para el conjunto de aprendices. Así, promover el uso didáctico del error le permitirá al profesor integrar a estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y motivaciones en la consecución de objetivos concretos que beneficien al conjunto del aula.

4.1.2. La actuación del profesor en relación con el error

Por actuación nos referimos a la manera en la que el profesor puede sensibilizar a los aprendices sobre la importancia de considerar los errores como parte del aprendizaje. Para ello es necesario desmitificar el error y desarrollar una fundamentación metodológica a partir del análisis de las necesidades de los aprendices. Esto supone plantearse cómo gestionar la corrección de cierto tipo de errores frecuentes, sean estos gramaticales o pragmáticos, cómo potenciar la autonomía del aprendiz para incidir en la motivación y cómo dotar al alumno de recursos para la autoevaluación y monitorización de sus errores en el futuro. La actuación del profesor se puede llevar a cabo a partir de cuatro criterios:

A) DESMITIFICAR EL ERROR

Resulta significativo y motivador que el profesor relate experiencias lingüísticas y que haga partícipes a los estudiantes de que el entorno del aula es un contexto con un objetivo en común: el progreso en el dominio de la lengua. "En este sentido, la imagen que el profesor proyecte de sí mismo como agente que permite, facilita y apoya el proceso de aprendizaje resulta un factor, si no suficiente, sí necesario para el mantenimiento de la motivación" (Lorenzo Berguillos 2004, 319). Así, explicar anécdotas sobre errores típicos reduce el filtro afectivo y facilita la comprensión y la adquisición de la L2 (Muñoz-Basols 2005a, 4).

B) FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y ANÁLISIS DE NECESIDADES

El profesor debe llevar a cabo un análisis de necesidades centrado en las características concretas de su grupo de estudiantes. Esto puede incluir desde la selección de errores gramaticales sobre los que se desea incidir (p. ej., el español como lengua *pro-drop*, es decir, con un uso implícito del pronombre sujeto, en comparación con otras lenguas *non-pro-drop* que siempre requieren el uso explícito del pronombre sujeto, como el inglés), o errores pragmáticos por las diferencias culturales en la comunicación (p. ej., el uso de formas de tratamiento).

C) AUTONOMÍA DEL APRENDIZ Y MOTIVACIÓN

El error se puede utilizar, además, como elemento motivador. La observación del *output* por parte del aprendiz en tareas específicas basadas en el análisis de muestras de lengua puede ayudarle a adquirir un mayor dominio de su producción en la lengua meta y a superar sus errores. Esto se percibe como un éxito en la L2 y el hecho de constatar el progreso en el aprendizaje refuerza, en última instancia, la motivación. De esta forma, la corrección de errores contribuye a que los estudiantes sean conscientes de cómo pueden mejorar su competencia lingüística poniendo atención a cómo se expresan en la L2 (Muñoz-Basols 2004, 32).

D) AUTOEVALUACIÓN Y MONITORIZACIÓN

El profesor asume el rol de mediador entre los conocimientos y los alumnos. Por un lado, promueve en ellos la observación de sus errores y la autoevaluación (p. ej., cómo ha evolucionado su expresión en la L2 desde que empezaron a considerar el error como una fuente de aprendizaje) y, por otro, les proporciona pautas específicas que les ayuden a monitorizar su progreso en la lengua meta (p. ej., la elaboración de un diario de errores) (Bailini 2009). Si se consigue que los alumnos reconozcan los errores como un recurso útil para su aprendizaje, podrán almacenar el conocimiento adquirido y guardarlo en la memoria a corto y largo plazo.

*4.2. Aprendizaje de los errores mediante la clase invertida (*flipped or inverted classroom*)*

La clase invertida (*flipped or inverted classroom*) es un modelo de enseñanza explícita en la que los estudiantes actúan como agentes de su aprendizaje (Bergmann y Sams 2014, 6; citado en Moranski y Kim 2016, 830). Dicho modelo implica un aprendizaje activo fuera del aula que, mediante el visionado de vídeos u otro tipo de tareas programadas, ejerce un impacto positivo en la adquisición mediante el intercambio de conocimientos. En uno de los primeros estudios empíricos dedicados a la enseñanza del español como L2, Moranski y Kim (2016, 831) relacionan este tipo de enseñanza con al menos tres enfoques distintos de la adquisición de L2: la *sensibilización lingüística*, en tanto que los estudiantes se ven expuestos a contenidos teóricos; la *profundidad del procesamiento* (Leow y Mercer 2015), por el incremento en la retención de la información (Craik y Lockhart 1972; citado en Moranski y Kim 2016, 832), y la *teoría sociocultural* (van Lier 2008; Lantolf 2011), por la interacción que tiene lugar entre los estudiantes *a posteriori*, es decir, mediante el andamiaje entre pares tras visionar los vídeos, lo que promueve el aprendizaje autónomo (Moranski y Kim 2016, 831). Por su estructura y características, el modelo de clase invertida es un contexto idóneo para desarrollar dinámicas encaminadas al tratamiento del error como herramienta didáctica.

4.2.1. Pasos para integrar un uso didáctico del error en el contexto de clase invertida

A continuación, incluimos un ejemplo de cómo integrar el análisis y la corrección de errores en un contexto de clase invertida para un curso de escritura de nivel avanzado (véanse las actividades y pautas en Muñoz-Basols, Pérez Sinusía y David 2012, 286–290; 297–298). En las tareas de detectar los errores y de crear oraciones, que más tarde otros estudiantes tengan que analizar, se potencia una búsqueda común en el aula y se crea una dinámica lúdica en la que los aprendices se enfrentan a la resolución de problemas lingüísticos (Muñoz-Basols 2005b, 44).

A) PREPARACIÓN Y DINÁMICA DEL PROFESOR

Para preparar la actividad, el profesor elabora un listado de errores a partir del material que ha ido corrigiendo. Modifica el contenido para que no se identifique la autoría, pero mantiene el tipo de error seleccionado. Por un lado, escoge oraciones que contengan un único error gramatical u ortográfico (p. ej., *Los expertos señalan que es probable que el Gobierno *congela las pensiones*. Solución: *congele*), por otro, selecciona oraciones en las que subraya una única corrección de expresión o estilística (p. ej., *Los romanos hicieron numerosos puentes en España*. Solución: *construyeron*; *edificaron*).

A continuación, el profesor graba un vídeo en el que lee y comenta las oraciones elegidas. Para las que se centran en aspectos gramaticales y ortográficos identifica y subraya el error, comenta cuál es la solución correcta y ofrece explicaciones adicionales sobre el porqué del error u otros aspectos relacionados con la gramática o el uso de la lengua. Para las oraciones destinadas a trabajar aspectos de expresión y estilísticos, la corrección aparece ya subrayada, por lo que se comenta por qué, pese a que la oración es gramaticalmente correcta, no se trata de la mejor opción; se explica la corrección propuesta, qué se consigue al mejorar la expresión o el estilo, y se proporcionan otras alternativas o posibilidades de expresar lo mismo.

B) PRIMERA CLASE Y TAREA

Los estudiantes han visto el vídeo del profesor antes de la clase y han anotado lo que han aprendido de cada una de las correcciones. Hacen una puesta en común sobre los errores y las correcciones de las oraciones. Después el profesor verifica que todas las explicaciones hayan quedado claras y pide aclaraciones sobre el porqué de algunas de las correcciones. El profesor reparte una hoja con nuevas oraciones de gramática y de expresión y estilo siguiendo el modelo que han visto en el vídeo para que las analicen en parejas. Después se hace una puesta en común con el resto del grupo y los alumnos van comentando cada una de las oraciones siguiendo el modelo de comentario que ha proporcionado el profesor en el vídeo. Sucesivamente, el profesor le asigna a cada estudiante la tarea de crear una lista de oraciones similares con los dos tipos de correcciones que pueden provenir de su interlengua o de otras fuentes. Los alumnos deberán estar preparados para proporcionar la explicación según el modelo de comentario del profesor en el vídeo.

C) SEGUNDA CLASE Y POSTERIORES

Un estudiante es responsable de presentar las oraciones que se van a corregir y el resto del grupo tiene que proporcionar una explicación para cada corrección. El alumno encargado de preparar la hoja de errores termina de matizar las explicaciones. El profesor comenta otros aspectos gramaticales o de estilo relacionados y puede seguir grabando vídeos con la misma dinámica, aumentando la dificultad de los errores de gramática y de las correcciones de estilo.

D) MONITORIZACIÓN DEL PROGRESO Y CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

El profesor puede comparar los borradores de los trabajos de cada estudiante para determinar qué mejoras se perciben en la gramática, ortografía, expresión y estilo. Asimismo, puede elaborar un cuestionario para conocer las percepciones del grupo y comprobar si la dinámica

de la clase invertida ha servido para sensibilizar a los estudiantes sobre el uso de la lengua. Es importante que el cuestionario incluya preguntas directas sobre cómo el análisis y la corrección de errores han contribuido a consolidar sus conocimientos de la lengua y su competencia lingüística en la L2. También se pueden incluir bases de datos y corpus de aprendices de L2 como otra manera de potenciar el uso de los errores como herramienta de autoaprendizaje.[4]

De todo lo expuesto arriba se deduce que resulta posible integrar en el diseño curricular dinámicas que presenten el error como un componente intrínseco y necesario para el aprendizaje. Los estudios en la adquisición de segundas lenguas y sobre el desarrollo de la destreza escrita en L2, así como las investigaciones mediante cuestionarios de aprendizaje, coinciden en señalar que: a) es necesaria una instrucción explícita sobre los errores para que no se fosilicen; b) el *feedback* del profesor posee un impacto directo sobre la autocorrección del aprendiz; y c) el *feedback* del profesor puede servir de elemento motivador (Ferris 2004, 56). Su ausencia, en cambio, puede provocar resentimiento o frustración por parte del alumno al no recibir este ninguna indicación sobre su progreso. Por la importancia que poseen el análisis y la corrección de errores en el desarrollo cognitivo del aprendiz y en la cotidianidad de las prácticas docentes del aula, le corresponde al profesor tomar conciencia de su competencia y actuación en el uso del error como una herramienta didáctica que conduce a reforzar y consolidar la competencia comunicativa de los aprendices en la L2.

Notas

1 Se especifica que los apartados 2 y 3 de este capítulo han estado a cargo de Sonia Bailini y el apartado 4 a cargo de Javier Muñoz-Basols. La información aquí presentada se enmarca además en el proyecto de I+D+i "Identidades y culturas digitales en la educación lingüística/Digital Identities and Cultures in Language Education" (EDU2014-57677-C2-1-R), del programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientado a los retos de la sociedad, del Ministerio de Economía y Competitividad de España, al que pertenece Javier Muñoz-Basols.

2 No obstante, desde la psicolingüística evolutiva se ha apuntado que esta hipótesis no explica en su totalidad cómo adquirimos una lengua (Pinker 2013, 50–51).

3 Como indica Montrul (2014, 89) "the powerful notions of interlanguage, developmental errors, language transfer, fossilization, access to Universal Grammar and fundamental differences between native speakers and second language learners —all laid out in Selinker (1972)— have formed the basis for much contemporary research in the cognitive and linguistic dimensions of second language acquisition".

4 La exposición a la lengua que nos ofrece la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) en el siglo XXI ha conducido al desarrollo de técnicas y modalidades de recogida de datos, así como de identificación, clasificación y análisis del error. Los corpus de aprendices o de hablantes no nativos (*learner corpus*) de ELE/EL2 con distintas L1 se configuran como bases de datos fácilmente accesibles que pueden utilizarse tanto para la investigación como para la enseñanza, ya que pueden representar fuentes de recursos para seleccionar errores o aspectos de la interlengua sobre los cuales se desee llamar la atención de los aprendices. Entre los muchos corpus de aprendices de ELE/EL2 disponibles destacamos el *Corpus de Aprendices de Español* (CAES) (http://galvan.usc.es/caes) (véase Parodi 2015), que contiene textos escritos por aprendices de los niveles A1 al C1 del *MCER* cuya L1 es el árabe, el chino mandarín, el francés, el inglés, el portugués y el ruso, el *Corpus Escrito del Español L2* (CEDEL) (www.uam.es/proyectosinv/woslac/collaborating.htm) (Lozano 2009), que recopila textos de aprendices anglófonos de ELE, el *Spanish Learner Oral Corpus* (http://cartago.lllf.uam.es/corele/home_en.html) y el Corpus del Español de los Italianos (CORESPI) (Bailini 2018 http://corespiycorite.altervista.org/), que contiene textos escritos de aprendices italófonos de ELE del A1 al B2 del *MCER*. Para más información sobre corpus véase la página *Learner corpora around the world* (https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html) de la Universidad Católica de Lovaina.

Bibliografía recomendada

Bitchener, J. y N. Storch. 2016. *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Bristol: Multilingual Matters.

Durão, A. 2007. *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.

Ferris, D. R. 2002. *Treatment of Error in Second Language Writing Classes*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Han, Z. H. y E. Tarone, E., eds. 2014. *Interlanguage: Forty Years Later*. Ámsterdam: John Benjamins.

Pawlak, M. 2014. *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Nueva York, NY: Springer.

Bibliografía citada

Alexopoulou, A. 2005. *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners*. www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines. Spanish*. www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish.

Bailini, S. 2009. "El papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes de lenguas afines". En *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE: El profesor de E/LE*, eds. A. Barrientos Clavero *et al.*, 225–238. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Bailini, S. 2016a. *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milán: Led Edizioni.

Bailini, S. 2016b. "La interlengua, un recurso más para la formación plurilingüe". En *Actas del Tercer Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo*, ed. M. C. Ainciburu, 36–45. Madrid: Nebrija Procedia.

Bailini, S. 2016c. "La gramática en el discurso del aprendiente entre andamiaje y reflexión metalingüística". En *Propuestas didácticas innovadoras sobre enseñanza de lenguas y gramática. Anejo núm. 9, Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, ed. M. Pérez Giménez, 25–43. Valencia: Universitat de Valencia.

Bergmann, J. y A. Sams. 2012. *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Bergmann, J. y A. Sams. 2014. *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Buteau, M. F. 1970. "Students Error and the Learning of French as a Second Language. A Pilot Study". *International Review of Applied Linguistics* 8: 133–146.

Chandler, J. 2003. "The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing". *Journal of Second Language Writing* 12: 267–296.

Chomsky, N. 1959. "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". *Language* 35 (1): 26–58.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Corder, S. P. 1967. "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics* 5: 161–169.

Corder, S. P. 1971. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9 (2): 147–160.

Corder, S. P. 1978. "Language-Learner Language". En *Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Perspectives*, ed. J. Richards, 71–92. Rowley, MA: Newbury House.

Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Craik, F. I. y R. S. Lockhart. 1972. "Levels of Processing: A Framework for Memory Research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 671–684.

Donmall, B. G., ed. 1985. *Language Awareness*. Londres: CILT.

Doughty, C. y J. Williams. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doyon, P. 2000. "Shyness in Japanese EFL Class: Why it is a Problem, What it is, What Causes it, and What to Do about It". *The Language Teacher* 24 (1): 11–37.

Durão, A. 2004. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel Campus Universitario.

Edge, J. 1989. *Mistakes and Correction*. Londres: Longman.

Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2001. "Investigating Form-Focused Instruction". *Language Learning* 51 (S1): 1–46.

Fernández López, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ferris, D. R. 2004. "The 'Grammar Correction' Debate in L2 Writing: Where Are We, and Where Do We Go from Here? (and What Do We So in the Meantime. . .?)". *Journal of Second Language Writing* 13: 49–62.

Ferris, D. R. y M. Helt. 2000. "Was Truscott Right? New Evidence on the Effects of Error Correction in L2 Writing Classes". Ponencia presentada en la *AAAL Conference*, Vancouver, Canadá.

Ferris, D. R. y B. Roberts. 2001. "Error Feedback in L2 Writing Classes How Explicit Does it Need to Be?" *Journal of Second Language Writing* 10: 161–184.

Freudenstein, R., ed. 1989. *Error in Foreign Languages: Analysis and Treatment*. Marburgo: Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas.

Fries, C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Londres: Longman.

Lado, R. 1957. *Linguistic across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Lantolf, J. P. 2011. "The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition". En *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, ed. D. Atkinson, 24–47. Londres y Nueva York: Routledge.

Leow, R. P. y J. D. Mercer. 2015. "Depth of Processing in L2 Learning: Theory, Research, and Pedagogy". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (1): 69–82.

Long, M. 1988. "Instructed Interlanguage Development". En *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, ed. L. Beebe, 115–141. Rowley, MA: Newbury House.

Long, M. 1991. "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology". En *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, eds. K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch, 39–52. Ámsterdam: John Benjamins.

Lorenzo Berguillos, F. J. 2004. "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 305–328. Madrid: SGEL.

Lozano, C. 2009. "CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2". En *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind/La lingüística aplicada hoy: comprendiendo el lenguaje y la mente*, eds. C. M. Bretones Callejas *et al.*, 197–212. Almería: Universidad de Almería.

Montrul, S. A. 2014. "Interlanguage, Transfer and Fossilization. Beyond Second Language Acquisition". En *Interlanguage: Forty Years Later*, eds. Z. Han y E. Tarone, 75–104. Ámsterdam: John Benjamins.

Moranski, K. y F. Kim. 2016. "'Flipping' Lessons in a Multi-Section Spanish Course: Implications for Assigning Explicit Grammar Instruction Outside of the Classroom". *Modern Language Journal* 100 (4): 830–852.

Muñoz-Basols, J. 2004. "'An Error a Day Keeps the Teacher Away': Developing Error Awareness and Error Correction as Learning Strategies in the Spanish Classroom". *The A.T.I.S. Bulletin*, 31–36.

Muñoz-Basols, J. 2005a. "'Aprendiendo de los errores con la abuela Dolores': el error como herramienta didáctica en el aula de ELE". En *Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE. RedELE*. Toledo, 20–23 marzo 2005.

Muñoz-Basols, J. 2005b. "Learning through Humor: Using Humorous Resources in the Teaching of Foreign Languages". *The A.T.I.S. Bulletin*, 42–46.

Muñoz-Basols, J., M. David y O. Núñez Piñeiro. 2009. *Speed up your Spanish: Strategies to Avoid Common Errors*. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J., Y. Pérez Sinusía y M. David. 2012. *Developing Writing Skills in Spanish*. Londres y Nueva York: Routledge.

Nemser, W. 1971. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *International Review of Applied Linguistics* 9 (2): 115–123.
Norrish, J. 1983. *Language Learner and their Errors*. Hong Kong: Macmillan.
Parodi, G. 2015. "Corpus de Aprendices de Español (CAES)". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 194–200.
Pinker, S. 2013. *Language, Cognition, and Human Nature: Selected Articles*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
Porquier, R. 1977. "L'analyse des erreurs: problèmes et perspectives". *Études de Linguistique Appliquée* 25: 23–43.
Richards, J. C. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman.
Robb, T., S. Ross e I. Shortreed. 1986. "Salience of Feedback on Error and its Effect on EFL Writing Quality". *TESOL Quarterly* 20 (1): 83–93.
Santos Gargallo, I. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
Sakoda, K. 2016. "Errors and Learning Strategies by Learners of Japanese as a Second Language". En *Handbook of Japanese Applied Linguistics*, ed. Masahiko Minami, 129–150. Berlín: Mouton de Gruyter.
Schmid, S. 1994. *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milán: Franco Angeli.
Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 3: 209–231.
Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behaviour*. Nueva York, NY: Appleton-Century-Crofts.
Spillner, B. 1991. *Error Analysis: A Comprehensive Bibliography*. Ámsterdam: John Benjamins.
Svartvik, J. 1973. *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup.
Truscott, J. 1996. "The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes". *Language Learning* 46 (2): 327–369.
van Lier, L. 2008. "Agency in the Classroom". En *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, eds. J. Lantolf y M. Poehner, 163–186. Sheffield: Equinox.
Vázquez, G. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlín: Peter Lang.
Vázquez, G. 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
Wardhaugh, R. 1970. "The Contrastive Analysis Hypothesis". *TESOL Quarterly* 4: 123–136.

8
EVALUACIÓN
(Assessment and evaluation)

Marta Antón

1. Introducción

En este capítulo se analizan diferentes avances en la evaluación del español como segunda lengua (L2) en el aula con el fin de destacar principios y métodos que faculten al docente para hacer uso de la evaluación como instrumento de aprendizaje. Asimismo, se describe su estado actual en Europa y Estados Unidos haciendo hincapié en modelos alternativos de evaluación en el aula que suponen una apertura de la visión tradicional y asignan a la figura del profesor un papel más activo. En la primera parte del capítulo, se sitúan los cambios en el ámbito de la evaluación en su contexto histórico y se identifican sus características esenciales. Luego, se analiza el impacto de la enseñanza comunicativa en la expansión de la evaluación alternativa y cualitativa, y el papel primordial que ejerce la evaluación en la planificación dentro de los nuevos modelos de enseñanza. Finalmente, se ejemplifican tres tipos de evaluación alternativa que han adquirido relevancia en los últimos tiempos: la evaluación por tareas y proyectos, los porfolios y la evaluación dinámica. De esta manera, se ofrece una visión más amplia de la evaluación con mayor énfasis en su utilidad para fomentar el aprendizaje.

Palabras clave: evaluación en el aula; evaluación alternativa; evaluación auténtica; evaluación dinámica; porfolios de lenguas

In this chapter, advances in assessing proficiency in the Spanish as a second language (L2) classroom are reviewed, and assessment principles and methods that may empower teachers to use assessment as a tool for student learning are highlighted. The state of assessment in the United States and in Europe is reviewed, emphasizing alternative classroom assessment methods that widen traditional views and assign teachers a more active role in the evaluation process. In the first part of the chapter, changes in the field of assessment are contextualized within a historical perspective, and the essential features of assessment are defined. Then, given that assessment has a major role in lesson planning within new teaching models, it follows a discussion of the assessment revolution brought about by communicative-oriented language teaching, which resulted in qualitative and alternative assessments. Finally, three types of alternative evaluation that have gained recent attention are illustrated, namely: project-based assessment, portfolios and dynamic assessment. Overall, the goal of this chapter is to offer a wider view of evaluation and underscore its uses to promote learning.

Keywords: classroom assessment; alternative assessment; authentic assessment; dynamic assessment; language portfolio

2. Estado de la cuestión

El estudio de la evaluación en el aula o fuera de ella ha sido un área desatendida en la formación del profesorado de segundas lenguas (L2). Sin embargo, las metodologías comunicativas y el énfasis actual en resultados tangibles del aprendizaje y responsabilidad docente han resaltado la utilidad de la evaluación como estrategia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, actualmente se hace mayor hincapié sobre la necesidad de que el docente adquiera mayor formación y conocimientos en este ámbito.

La *evaluación* se define como el procedimiento sistemático de producir información con el propósito de inferir ciertas características lingüísticas del individuo. En una visión amplia de la evaluación, como existe hoy en día, la información no procede solamente de exámenes estandarizados o de exámenes en el aula, sino de otros medios: autoevaluación del alumno, observaciones del profesor, evaluaciones de compañeros, etc. Esta sección introduce una breve perspectiva histórica del desarrollo de la evaluación como resultado del giro provocado por la aparición de planes curriculares comunicativos y una mayor aceptación de formas alternativas de evaluación orientadas al aprendizaje. La *evaluación alternativa* se refiere a una corriente surgida en las aulas que se aleja de las pruebas tradicionales de selección múltiple y favorece el uso de evaluación basada en la actuación (McNamara 2001). Además, se mencionan las características imprescindibles en los instrumentos de evaluación, sus repercusiones en el currículo y su impacto social.

2.1. Panorámica histórica de la evaluación comunicativa

Purpura (2016) atribuye los cambios en el campo de la evaluación a fuerzas socioeconómicas que requieren demostración de habilidades complejas en L2 tales como el procesamiento de información, la resolución de problemas, la autorregulación, la colaboración, etc. La historia de la evaluación va ligada a los cambios en la concepción del dominio lingüístico. La evaluación tradicional, procedente del paradigma estructuralista, evalúa rasgos lingüísticos o habilidades determinadas aisladas de su contexto. Esta aproximación, aunque no totalmente en desuso, se vio influida por modelos de competencia comunicativa (Canale y Swain 1980; Bachman 1990) que ampliaron la noción de dominio lingüístico para incluir competencias sociolingüísticas y discursivas, y enmarcaron el conocimiento del uso de la L2 dentro de contextos reales. El giro social (Block 2003) y el giro sociocognitivo (Toth y Davin 2016) en la enseñanza han resultado en un mayor acercamiento a la autenticidad en las nuevas corrientes de evaluación. La evaluación por tareas y la evaluación basada en la actuación utilizan actividades abiertas semejantes a las que uno encuentra en la vida real. Un ejemplo de tarea sería completar la reserva de una habitación de hotel, actividad que se evaluaría según una serie de criterios específicos a esta tarea y que incluirían tanto una expresión lingüística apropiada como el desenlace de la actividad en sí, esto es, si la actuación del alumno lograría efectuar una reserva. La evaluación basada en la actuación es un paradigma predominante en la actualidad por su alineamiento con las recomendaciones curriculares de organizaciones que lideran la enseñanza de lenguas, así como con las escalas de dominio lingüístico derivadas de estas recomendaciones (Consejo de Europa 2001; Instituto Cervantes 2006; ACTFL 2012). Los avances tecnológicos han facilitado el acceso del docente a pruebas estandarizadas vinculadas a estas escalas de dominio lingüístico. El uso de exámenes en línea

con fines diagnósticos, como DIALANG, y de certificación de dominio lingüístico en línea como AAPPL (ACTFL Assessment of Performance Toward Proficiency in Languages) o STAMP (Standards-Based Measure of Proficiency) se está convirtiendo en una modalidad externa común para comprobar el progreso de los alumnos.

El desarrollo más reciente en la práctica y la investigación de la evaluación ha sido la desaparición de la frontera entre enseñanza y evaluación, así como una mayor inclusión del profesor como agente de la evaluación (McNamara 2001; Swain 2001). Hoy por hoy, el campo de la evaluación está prestando más atención a formas alternativas, arraigadas en posiciones teóricas interaccionistas, constructivistas y socioculturales, que resaltan, respectivamente, la importancia de la interacción social, la construcción del conocimiento por parte del aprendiz, y el origen social del aprendizaje. Las nuevas formas de evaluación son de gran relevancia para el docente porque integran la evaluación con la instrucción y el aprendizaje, e influyen en otros factores relevantes como la motivación y la autonomía del alumno. La evaluación en el aula se ha visto ampliada más allá de los exámenes tradicionales para incorporar otras herramientas con fines diagnósticos y formativos: evaluación para el aprendizaje, evaluación orientada hacia el aprendizaje, evaluación dinámica, autoevaluación, etc.

2.2. Características esenciales de la evaluación

Las inferencias derivadas de la evaluación se relacionan con un constructo determinado (conocimiento gramatical, dominio lingüístico, etc.) no observable directamente, pero que se puede apreciar mediante la operacionalización del constructo en la evaluación en forma de tareas específicas que proporcionan datos sobre la actuación (Purpura 2016). Una característica esencial de la evaluación es la *validez*, que concierne el significado y la justificación de los resultados de la evaluación. Una prueba posee validez si es capaz de medir lo que se evalúa.

Históricamente, la validez se ha considerado el rasgo esencial de un instrumento de evaluación, pero este concepto ha evolucionado en años recientes. En un principio se concebía la validez como una característica inherente al instrumento de evaluación. Sin embargo, la postura actual sobre el concepto de validez se ve sesgada por el giro social tanto en el campo de evaluación de L2 como en la adquisición de segunda lengua (ASL) y la lingüística aplicada. En esta nueva postura, la validez es más bien un juicio global de la propiedad de la interpretación de los resultados de la evaluación, y las acciones consecuentes, según los datos proporcionados por la evaluación (Chapelle 2012). Esta definición produce cambios de envergadura ya que la validez no resulta inherente al instrumento, sino que se basa en la interpretación y el uso que se hace de los resultados. Por lo tanto, al incluir cuestiones de uso y relevancia, se amplia el ámbito de la validez abarcando las consecuencias sociales de la evaluación, con sus implicaciones acerca de la justicia y equidad de la evaluación.

La propuesta de enmarcar las cuestiones de validez bajo la óptica de "utilidad del instrumento" (Bachman y Palmer 1996) ha hecho el concepto más accesible al docente. Así, se examina un instrumento de evaluación bajo criterios que incluyen la *fiabilidad* (consistencia de resultados), *validez del constructo* (propiedad de las inferencias derivadas de las puntuaciones obtenidas), la *autenticidad* (en relación a las actividades que los candidatos realizarán fuera del contexto de evaluación), la *interactividad* entre el instrumento y el candidato, el *impacto* social en los evaluados y las instituciones, y la *viabilidad* del instrumento de evaluación según los recursos necesarios para utilizarlo (Chapelle 2012). Además, la complejidad del proceso requiere un alto nivel de consciencia de los factores que entran en juego. No es suficiente identificar el conocimiento lingüístico imprescindible para completar la evaluación, sino también el contexto y las estrategias necesarias, pues estos pueden afectar los resultados de la evaluación (Chapelle 1998).

Cronológicamente, se han establecido diferencias binarias entre tipos de evaluación. Según su propósito, la evaluación puede ser formativa o sumativa. La *evaluación sumativa* evalúa los logros adquiridos después de una unidad de estudio (fin de curso, un capítulo, etc.), mientras que la *evaluación formativa* se propone informar sobre el progreso paulatino del aprendiz a fin de modificar la enseñanza. La evaluación formativa se encuentra omnipresente en el aula y adquiere una variedad de formas en la actuación del docente y del aprendiz (Rea-Dickins 2004, 2006; Hill y McNamara 2012). Otra distinción es la planteada entre las *pruebas de logros*, es decir, que evalúan un contenido específico (conocimiento de vocabulario, formas gramaticales, etc.) y las *pruebas de dominio*, que intentan establecer la capacidad de usar la lengua en contextos comunicativos independientemente del curso de estudio. La entrevista oral OPI (Oral Proficiency Interview) de ACTFL sería un ejemplo de una prueba de dominio lingüístico mientras el examen final de un curso de español constituye una muestra de una prueba de logros. Se ha distinguido además entre *evaluación del producto* (por ejemplo, una redacción o una presentación) y *evaluación del proceso*, que incluye no solo el producto final sino también los pasos del aprendiz en su elaboración (por ejemplo, versiones previas de una redacción o un bosquejo de una presentación). Esta última genera más información relevante para evaluar con mayor acierto la capacidad del aprendiz. Se podría decir que en la enseñanza comunicativa, basada en la actuación y orientada a desarrollar las habilidades de los aprendices en una escala de niveles de dominio, estas distinciones tienden a desvanecerse dada la complejidad de la evaluación, el entendimiento de la adquisición como proceso, y el énfasis en fomentar el desarrollo del alumno mediante la evaluación.

3. Consideraciones metodológicas

En la actualidad, la evaluación ha asumido un papel fundamental en la planificación de la docencia y en la acción en el aula debido al giro metodológico motivado por los nuevos planteamientos curriculares. De especial importancia para el docente resulta el conocimiento de nuevas formas de evaluación ligadas a la necesidad de medir la actuación comunicativa de los alumnos. Quizás uno de los avances más significativos en los últimos años haya sido la emergencia de procedimientos alternativos de evaluación y autoevaluación que fortalecen y legitimizan el papel del profesor y del alumno durante el proceso (Turner 2012). A medida que el estudio de ASL ha prestado mayor atención al efecto de la agencia individual, la autonomía y la motivación en el aprendizaje, han surgido instrumentos como el porfolio de lenguas, la autoevaluación mediante afirmaciones de capacidad y el uso de parrillas de evaluación para evaluar actuación y procesos.

La evaluación comienza con los objetivos de la unidad de enseñanza, del curso y del programa de estudio en general (véase el Capítulo 5 de Alonso en este volumen). El primer paso en la planificación de una unidad de enseñanza ha de ser el diseño de la evaluación. Este modelo de planificar la enseñanza se denomina *planificación inversa* (*backward design*) y garantiza la coherencia de la secuencia didáctica (Sandrock 2010; Clementi y Terrill 2013).

Aunque la enseñanza comunicativa promueve formas alternativas de evaluación, varios manuales guían al docente en la elaboración de exámenes tradicionales para medir el conocimiento de léxico y gramática (objetivo histórico de la evaluación), así como aspectos funcionales del lenguaje en la comprensión y expresión lingüística (Omaggio 2001; Bordón 2006; Antón 2013). Por lo general, se recomienda emplear textos, situaciones y uso lingüístico con la mayor autenticidad posible. Un examen comunicativo incluye secciones que representen y evalúen el discurso natural en diversos contextos sociopragmáticos, bien con respuestas abiertas o de respuesta única. Omaggio (2001) propone una serie de pasos para un acercamiento sistemático a la composición de exámenes que comienza con la elaboración de un inventario de contenidos

y destrezas a evaluar y concluye con la confección de un sistema de puntuación que refleje las prioridades del currículo académico. Algunos estudios destacan múltiples ventajas del uso de textos auténticos (véase Gilmore 2007). Wagner y Toth (2014), por ejemplo, demuestran que los alumnos de nivel intermedio son capaces de comprender textos orales auténticos y señalan otros beneficios del uso de este tipo de textos, entre ellos, una mayor validez del constructo y un efecto positivo en el currículo.

3.1. Evaluación alternativa

Los siguientes tipos de evaluación comparten objetivos similares: determinar el grado de dominio lingüístico del alumno y proporcionarle retroalimentación o *feedback* detallado para que avance en su desarrollo lingüístico.

La evaluación basada en la actuación mide lo que saben los aprendices y lo que son capaces de hacer con el idioma en situaciones auténticas semejantes a las que se dan en el mundo real (Sandrock 2010). A raíz de la difusión del enfoque comunicativo, se fomentaron las tareas y los proyectos como medio de enseñanza y como instrumento de evaluación porque cumplen el criterio de autenticidad de la enseñanza comunicativa. Una característica de este tipo de actividades es la unión de distintas modalidades lingüísticas que se han separado en la enseñanza tradicional. En la Evaluación Integrada de la Actuación (*Integrated Performance Assessment*), se combinan las modalidades comunicativas de interpretación (comprensión lectora o auditiva), interacción (expresión oral y modalidades escritas interactivas) y presentación (expresión escrita u oral) (Adair-Hauck *et al*. 2006). Dentro del mismo contexto temático, la evaluación comienza con una actividad interpretativa, de la que deriva una actividad de comunicación interpersonal, y culmina con otra de comunicación en su modalidad de presentación como resumen o conclusión al tema. Este tipo de evaluación responde a la necesidad de alinear la evaluación con los estándares comunicativos. El formato de evaluación requiere que el alumno utilice varias modalidades de comunicación para crear un producto que expresa contenidos y cumple un objetivo auténtico (Liskin-Gasparro 1996).

Por su carácter complejo, la mejor forma de medir la actuación consiste en el uso de una parrilla de evaluación o baremo. Según Sandrock (2010), la elaboración de una parrilla requiere identificar el tipo de actuación que se espera según el nivel lingüístico del estudiantado en referencia a las escalas apropiadas: *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017) o las escalas de dominio lingüístico del American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2012). La parrilla incluye los criterios de evaluación y descripción de distintos grados de logro del objetivo, por lo que constituye una valiosa fuente de retroalimentación para el alumno sobre su actuación.

La *evaluación dinámica* es un tipo de evaluación alternativa que se ha extendido recientemente a la enseñanza de L2 (Poehner 2009; Antón 2012). Se relaciona con la teoría sociocultural y tiene como objetivo evaluar no solo el desarrollo actual del aprendiz sino también el potencial, aunando evaluación y enseñanza en la misma actividad. Debido a su objetivo de fomentar el aprendizaje, la evaluación dinámica se aproxima en su meta a corrientes formativas de la evaluación (para el aprendizaje, orientada al aprendizaje, etc.). Su implementación conlleva una serie de actividades que cotejan la actuación individual y la actuación del aprendiz cuando recibe apoyo para completar una actividad durante el proceso de evaluación (Lidz 1987; Poehner 2009). En la enseñanza del español, se ha aplicado a la evaluación del conocimiento y uso de conceptos gramaticales en el aula (Poehner 2009; Davin 2013), durante las conversaciones virtuales por chat (Oskoz 2005), y en la evaluación de la expresión oral (García 2011) y escrita (Antón 2009). Los estudios concuerdan en que la evaluación dinámica contribuye al desarrollo lingüístico

y aporta una descripción detallada de las habilidades del aprendiz, lo cual permite planificar acciones individualizadas para facilitar la enseñanza.

En su definición más simple, un *porfolio* consiste en una colección de muestras que evidencian el nivel de competencia del alumno en un área determinada. El porfolio comprende procesos intencionales de colección y selección de muestras de habilidades individuales, así como cierto grado de metacognición en la reflexión sobre el aprendizaje y en el proceso de describir, analizar y evaluar la evidencia del logro de objetivos. Este grado de metacognición debería fomentar la responsabilidad, la motivación y la agencia del alumno al aunar el aprendizaje formal con experiencias personales y actividades extracurriculares. El componente de reflexión constituye una pieza clave del porfolio por su potencial de integrar y conectar experiencias de aprendizaje, y por su valor como medio de evaluación auténtico (Landis, Scott y Kahn 2015).

El uso de porfolios ha aumentado considerablemente desde la década de los 90, a causa del énfasis en la evaluación auténtica y la evaluación formativa en orientaciones constructivistas del aprendizaje. Las nuevas plataformas digitales permiten la documentación multimodal del aprendizaje, incorporando imagen, sonido, e interactividad con redes sociales dentro del porfolio. En la enseñanza de L2, el porfolio ha surgido como un instrumento de evaluación asociado con escalas de habilidad lingüística (ACTFL o *MCER*). De estas escalas se han derivado especificaciones de capacidad, que son instrumentos de autoevaluación de dominio lingüístico que se incorporan frecuentemente en los porfolios. En el caso del *Porfolio Europeo de Lenguas* (*PEL*), la meta principal es demostrar un cierto nivel de capacidad lingüística e intercultural. En el *PEL* se describe, reflexiona y documenta el aprendizaje de L2 en una estructura tripartita (Little y Perclová 2001; Martin Peris 2007) que se resume en la Tabla 8.1. La primera sección del porfolio incluye el pasaporte lingüístico, una tarjeta de identificación que aporta un perfil basado en una autoevaluación de habilidades lingüísticas según las escalas del *MCER*, una descripción de experiencias lingüísticas y culturales, y un listado de certificados y diplomas. La segunda sección es la biografía lingüística, que incluye autoevaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje, las habilidades lingüísticas y planes de acción futura. Por último, la tercera sección incorpora el dosier de trabajos y productos escritos o audiovisuales que constituyen muestras del progreso del alumno en habilidades lingüísticas y culturales.

Tras más de una década de implementación, poseemos ya una valoración amplia de los efectos del porfolio (Little, Gouillier y Hughes 2011). Entre los beneficios se citan su capacidad de almacenar distintos tipos de información, de integrar evaluación auténtica y de documentar la competencia intercultural (Cummins y Davesne 2009; véase el Capítulo 17 de Jiménez-Ramírez en este volumen). Las investigaciones sobre la eficacia del porfolio indican que hace falta una motivación clara para su elaboración, y que el acceso y facilidad de uso de la tecnología puede plantear dificultades de implementación. Ziegler (2014) analiza el uso del *Porfolio Europeo de las Lenguas* entre alumnos de inglés como lengua extranjera en Alemania y encuentra que el *PEL* aumenta la motivación intrínseca y la autorregulación por lo que, en general, tanto los alumnos como los profesores en este estudio lo valoran positivamente. Se destaca también la importancia

Tabla 8.1 Portafolio Europeo de Lenguas (adaptado de Martin Peris 2007)

Pasaporte	*Biografía*	*Dosier*
• Perfil lingüístico • Experiencias lingüísticas y culturales • Certificados y diplomas	• Lenguas • Manera de aprender • Planes de aprendizaje	• Trabajos escritos y grabaciones audio y video • Documentos y recuerdos

del entrenamiento del profesorado (Little y Perclová 2001) en la implementación del *PEL* como un paso necesario para su éxito. Su eficacia como instrumento que cumple fines de evaluación y de fomento de regulación individual y otras habilidades metacognitivas relacionadas con la autonomía y la agencia también se encuentra respaldada por otros estudios (Schärer 2008).

Las especificaciones de capacidad lingüística (*Can-Do Statements*) y otros procedimientos de autoevaluación han adquirido mayor relevancia por su potencial de fomentar aprendices autónomos (Council of Europe 2001, 2017; ACTFL 2015). Estos instrumentos favorecen un papel más activo en el aprendizaje, desarrollan la habilidad de identificar deficiencias propias, y aumentan el entendimiento del proceso de aprendizaje, la motivación y la autoconfianza. Se resalta asimismo la estrecha correlación entre los resultados de la autoevaluación y la evaluación del profesor. Además, por su caracter reflexivo y dialógico, se abren líneas de comunicación y entendimiento entre alumnos y profesores (Geeslin 2003). Por otro lado, algunos alumnos tienen dificultades para reconocer sus fallos y sobreestiman o subestiman sus habilidades, por lo cual es necesario entrenarlos para usar estos instrumentos de forma apropiada. Se les puede entrenar a autoevaluarse y evaluar a los compañeros en la participación en clase, el trabajo en grupo, presentaciones, ensayos, etc. Geeslin (2003) recomienda el uso formativo de este instrumento y aconseja que sea específico a una asignación determinada y que las instrucciones sean directas y fácilmente interpretables. Otra ventaja es que el diseño de la parrilla de evaluación exige un alto grado de especificación de las expectativas del profesor. La autoevaluación resulta particularmente útil en el caso de porfolios y proyectos complejos. Stackhouse (2015) creó una serie de formularios de autoevaluación que implementó con alumnos de español como L2 y concluyó que es importante que sean sencillos, fáciles de usar, escritos en el idioma que los alumnos entiendan con facilidad, y que el profesor le proporcione al alumno retroalimentación durante el proceso de entrenamiento para su uso.

Dentro del movimiento de la evaluación orientada hacia el aprendizaje, Turner y Purpura (2015) proponen un marco multidimensional de la evaluación en el aula a fin de entender cómo deriva en aprendizaje la información aportada por varios instrumentos de evaluación. Se considera en este marco, al igual que en el marco de la evaluación en el aula, que las oportunidades de evaluación residen tanto en los exámenes, proyectos, porfolios, tareas y autoevaluaciones como en la retroalimentación de compañeros, la interacción entre profesor y alumnos, las observaciones en el aula y, en definitiva, cualquier medio que sirva para recabar información sobre las habilidades del alumno. Los autores identifican siete dimensiones de la evaluación en el aula: el contexto social, cultural y educativo; el método de evaluación; el objeto de evaluación; las características sociocognitivas; la disposición afectiva; las características de la interacción, y la preparación del instructor en contenido, pedagogía y materia de evaluación. Esta visión más global de la evaluación supone un giro importante en la metodología de la evaluación hacia una integración de los procesos de enseñanza y de evaluación, al mismo tiempo que se destaca la importancia del contexto y el papel del profesor en el acto de evaluar.

4. Pautas para la evaluación del aprendizaje

Esta última sección ilustra el uso de tres formas de evaluación que han irrumpido con fuerza en las aulas de L2 como una alternativa viable y más apropiada que la evaluación tradicional para documentar el progreso del alumno en sus habilidades comunicativas e interculturales. Así, en este apartado se ejemplifica el uso real de evaluación basada en proyectos, la evaluación dinámica y el uso del porfolio electrónico.

4.1. Pautas para la evaluación basada en la actuación y en proyectos

En la sección anterior se discutieron los principios de la evaluación basada en la actuación mediante tareas y proyectos. Un posible ejemplo sería la producción de un videoclip promocionando un producto (Schroeder 2014). Un proyecto de estas características se elabora generalmente en grupo, siguiendo instrucciones bien definidas, estructuradas en pasos y distribuyendo la labor entre los diferentes miembros. Cada grupo tiene asignado un líder, un escritor, actores, encargados de trajes y accesorios, productor de video, etc. Los alumnos trabajan conjuntamente en las distintas fases del proyecto: escuchar y analizar anuncios similares al que van a reproducir; planificar, escribir y editar el guión; filmar y cargar la grabación en una página social, y escribir un testimonio o reacciones al producto. El profesor planifica cuidadosamente cada fase y guía a los grupos con instrucciones y materiales de apoyo, comenzando con un calendario para dar una visión global de las fases del proyecto como el que se propone en la Tabla 8.2.

El calendario indica el tiempo asignado para completar el proyecto dentro y fuera del aula, especifica los pasos que se deben completar cada uno de los ocho días que dura el proyecto y el papel de cada miembro del grupo en esos pasos. Los alumnos completan un formulario indicando los pasos que han realizado cada día, lo cual los responsabiliza de completar el trabajo a un ritmo apropiado. La Tabla 8.2 presenta de forma esquemática la organización del proyecto. Al final, se coteja el trabajo mediante parrillas de evaluación que describen tres niveles de actuación individual y grupal (supera/logra/no logra los objetivos). Para este proyecto en particular, la parrilla grupal valora el contenido, la creatividad, la calidad de comunicación, la precisión en la expresión y la coherencia del equipo. A nivel individual se evalúa la redacción de comentarios o testimonios sobre el producto en una página social, teniendo en cuenta la calidad comunicativa, la precisión en la expresión y la cantidad de texto escrito. De esta descripción se deduce que la evaluación de tareas y proyectos es una medida

Tabla 8.2 Calendario de actividades para la creación de un anuncio (adaptado de Schroeder 2014)

Día 1	• Objetivos del proyecto • Mirar anuncios	• Elección de los grupos • Tarea: YouTube anuncios en español
Día 2	• Comentar elementos de los anuncios • Tarea: mirar anuncios y escribir un comentario del producto	
Día 3	• Planificación del producto y papeles de los participantes • Tarea: mirar más anuncios	
Día 4	• Redactar guiones y preparar un borrador • Tarea: ver más ejemplos de anuncios.	
Día 5	• Editar los guiones • Esquema de los accesorios y trajes • Tarea: grabar los anuncios	
Día 6	• Entregar el anuncio • Editar la grabación	
Día 7	• Editar el anuncio • Tarea: poner los anuncios en la página web del grupo	
Día 8	• Práctica de escribir comentarios sobre los productos • Tarea: escribir los comentarios en la página web del grupo	
Día 9	• Más práctica en clase para escribir los comentarios • Tarea: escribir los comentarios sobre los productos en la página web del grupo	

más directa del dominio lingüístico del alumnado y de su capacidad para desenvolverse en situaciones reales.

4.2. Pautas para la evaluación dinámica

Como se señaló en la sección anterior, la evaluación dinámica incorpora estrategias de apoyo durante la actividad y, por lo tanto, combina evaluación y enseñanza. Su aplicación requiere un entrenamiento adecuado del evaluador y se realiza en fases, desde un diagnóstico de la capacidad individual del aprendiz seguido de una intervención, hasta una evaluación en la que el aprendiz pueda demostrar si es capaz de transferir las habilidades adquiridas durante la intervención. La fase intermedia se puede realizar de varias formas, ya sea una serie de pistas determinadas con anticipación para llegar a la respuesta correcta, una minilección sobre una cuestión concreta o un diálogo guiado por el examinador, quien va ajustando la interacción al grado de apoyo necesario para que el aprendiz sea capaz de resolver la actividad de evaluación. En esta fase de intervención, el aprendiz recibe mediación dialógica por parte del examinador u otro tipo de mediación automática. En cualquier caso, la mediación es gradual y contingente, es decir, se comienza ofreciendo el grado mínimo de apoyo y se incrementa paulatinamente el carácter explícito de la mediación si es necesario.

Varios estudios ilustran la puesta en práctica de la evaluación dinámica en aulas de español. Poehner (2009) describe su uso durante el trancurso de un periodo de clase centrado en la adquisición de concordancia adjetival. En la interacción diaria en el aula, la profesora responde a errores de los alumnos con una serie de señales ya preparadas de antemano y dosificadas gradualmente, empezando por las más indirectas, hasta que el alumno es capaz de corregir el error. Aunque la profesora interactúa directamente con un estudiante, el hecho de que los demás sean participantes secundarios en la actividad de evaluación puede aportar beneficios comunes, ya que todos tienen acceso a la mediación que ofrece la profesora. En otras ocasiones, la profesora se dirige a toda la clase y no solamente al autor del error, invitando a otros alumnos a considerar las pistas dadas y participar así en este tipo de evaluación dinámica simultánea.

Davin (2013) presenta la evaluación dinámica como manera sistemática de dar retroalimentación sobre errores lingüísticos en aulas de español en la enseñanza primaria. Cuando el alumno comete errores léxicos y gramaticales frecuentes, la profesora responde con una serie de pistas fijadas de antemano que le permiten posicionar al alumno en su zona de desarrollo próximo. En la Tabla 8.3, se presentan las pistas establecidas por la profesora para utilizar en caso de que los alumnos comentan un error, ordenadas de mayor a menor ambigüedad.

El diálogo reproducido en la Tabla 8.4 ejemplifica un episodio de mediación mediante el uso de estas pistas.

Tabla 8.3 Pistas en inglés y español (Davin 2013, 310)

Pista	*Versión en inglés*	*Versión en español*
#1	Pause with questioning look	Pausa con mirada inquisitiva
#2	Repetition of entire phrase by teacher with emphasis on source of error	Repetición de la frase u oración enfatizando el error
#3	Repetition of specific site of error	Repetición de la localización del error
#4	Forced choice option [i.e. *¿qué?* or *¿quién?*]	Selección entre dos opciones
#5	Correct response and explanation provided	Respuesta correcta y explicación

Tabla 8.4 Ejemplo de un episodio de mediación (adaptado de Davin 2013, 312)

Hablante	*Diálogo en español*	*Traducción al inglés*	*Pista*
Annie	*¿Qué es tu cantante favorita?	*[* "What is your favorite singer?"]*	
Ms. Ryan	(Pausa con mirada inquisitiva)	(*Pause with questioning look*)	Pista #1
Annie	(silencio)	(*silence*)	
Ms. Ryan	*¿Qué es tu cantante favorita?	*[* "What is your favorite singer?"]*	Pista #2
Annie	¡Oh! ¿Quién es tu cantante favorita?	*["Who is your favorite singer?"]*	

La profesora mantiene anotaciones diarias de la actuación de cada estudiante y su reacción a la mediación. Estos datos, junto con los resultados de pruebas anteriores y posteriores a la mediación en el aula, brindan una descripción detallada de la habilidad del alumno.

Los ejemplos anteriores aplican el modelo *intervencionista* de evaluación dinámica. Este modelo sigue una estructura trifásica. La primera fase consiste en una prueba previa para evaluar el nivel de actuación independiente, seguida de una intervención para modificar la actuación (segunda fase) y, finalmente, en la tercera fase se da una prueba posterior para evaluar el efecto de la intervención. Los resultados se presentan de manera cuantitativa con datos numéricos o porcentajes. Por el contrario, el modelo *interaccionista* es cualitativo y se centra más bien en la interpretación de situaciones de aprendizaje. Antón (2009) ejemplifica este modelo con fines diagnósticos. Durante una prueba de expresión escrita, los candidatos tuvieron la oportunidad de revisar su redacción en tres fases. Primero leyeron el texto en presencia del evaluador e hicieron revisiones, después se les permitió consultar un diccionario y un manual de gramática, y finalmente pudieron consultar dudas con el evaluador. En otra sección del examen, durante una prueba oral, los alumnos narraban una historieta basada en un soporte visual. Después de la narración independiente, el evaluador estimaba si era necesaria una segunda fase de mediación con la ayuda de preguntas, pistas léxicas, instrucciones directas u otro tipo de sugerencias para realizar la narración a un nivel más alto que durante la actuación independiente. Si la ayuda indirecta resultaba insuficiente, en una tercera fase el propio evaluador efectuaría la narración pidiendo al alumno que la repitiera. En este tipo de evaluación más cualitativa, la nota del alumno por actuación independiente se complementa con un informe que describe las habilidades del examinado e incluye recomendaciones individualizadas para mejorar su habilidad comunicativa.

4.3. Pautas para el uso del e-porfolio

Como se indicó previamente, se ha observado un incremento del uso de porfolio de lenguas desde el diseño del *Porfolio Europeo de Lenguas*, que, junto con su contrapartida americana, *Linguafolio*, se hallan en la intersección entre el aprendizaje y la evaluación. El porfolio constituye una alternativa viable de cotejo de habilidades lingüísticas y de la competencia intercultural (Cummins y Davesne 2009). Moore (1997) y Delett, Barnhardt y Kevorkian (2001) proponen estrategias para incorporar el porfolio en la enseñanza con fines formativos. Se considera importante que el estudiante tenga la libertad de incluir en el porfolio las muestras que le parezcan más apropiadas. Por su carácter formativo, se deben incluir oportunidades de retroalimentación al alumno durante la construcción del portafolio. He aquí un resumen de los pasos que propone Moore (1997):

Pasos en la creación de un porfolio en el aula

1. Explica a tus alumnos lo que es un porfolio y cómo se evalúa.
2. Decide cuántos trabajos se van a incluir y de qué tipo.
3. Establece el tiempo de elaboración del porfolio.
4. Incluye instrucciones detalladas para la creación de los trabajos o colabora con tus estudiantes en la fase de planificación de los trabajos.
5. Diseña una parrilla de evaluación para evaluar los porfolios. Compártela con los estudiantes desde el inicio del porfolio o prepárala en colaboración con ellos.
6. Crea oportunidades de autoevaluación del portafolio así como de evaluación de compañeros.
7. Proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre su porfolio *durante* el periodo de elaboración con el fin de incorporar tus comentarios y los de sus compañeros y hacer revisiones.

Presentamos a continuación tres usos del porfolio electrónico con objetivos de evaluación en diferentes contextos: un curso de final de licenciatura (*Capstone*), un curso de redacción para hablantes de herencia y un proyecto piloto para programas de estudio en el extranjero. En su conjunto, nos ofrecen formas innovadoras de documentar y evaluar el aprendizaje dentro y fuera del aula, así como a lo largo de un programa completo de estudio.

El primer caso ilustra el uso del porfolio electrónico como muestra de aprendizaje en un curso de final de licenciatura en español como L2 (Antón, Freeman y Kahn 2016). La asignación que culmina este curso es la elaboración de un porfolio electrónico individual con una selección de trabajos realizados durante el programa de licenciatura que muestren el nivel de logro de los objetivos establecidos. El curso enfatiza la integración y aplicación de conocimientos y habilidades en estudios hispánicos así como las habilidades comunicativas a un nivel avanzado bajo (según la escala de ACTFL), con el propósito de dar al alumno la oportunidad de reflexionar sobre sus estudios anteriores y planificar su futuro. El porfolio sirve pues de instrumento de evaluación del objetivo de integración y aplicación de conocimiento además de comprobar la habilidad lingüística del alumno en destrezas de escritura.

Como se muestra en la Tabla 8.5, este portafolio electrónico almacena distintas muestras de habilidades en el área de lenguaje, así como de conocimientos y habilidades de análisis en áreas de contenido (lingüística, literatura y cultura). Además, el porfolio recoge un ensayo de autorreflexión y autoevaluación sobre el desarrollo académico del alumno, al igual que un proyecto final que consiste en un trabajo de investigación o un informe de aprendizaje en una práctica profesional. Para estas dos secciones del porfolio (ensayo autorreflexivo y trabajo de investigación/informe), se incluyen tanto los borradores como la versión final. El ensayo autorreflexivo sigue una estructura fija que guía al alumno a realizar una evaluación de sus habilidades, su experiencia académica y sus planes futuros. Además de introducir el contenido

Tabla 8.5 Componentes del porfolio de fin de carrera

1. *Ensayo autoreflexivo*
2. *Muestras de trabajos escritos durante la carrera* (dominio lingüístico, área de literatura, área de cultura, área de lingüística)
3. *Proyecto final de investigación o informe sobre práctica profesional*

del porfolio, el proceso de elaborar el ensayo sirve, para el alumno, como reflexión sobre el aprendizaje y afirmación de su identidad de aprendiz. Para el profesorado, el ensayo funciona como instrumento de evaluación del alumno individual e, indirectamente, como indicador de la eficacia del programa de estudio.

A fin de fomentar la coherencia en la evaluación, este curso sigue un modelo colaborativo mediante el cual tres profesores evalúan conjuntamente cada porfolio siguiendo una serie de baremos comunes. En este curso, los alumnos reciben una nota global acompañada de una carta del comité evaluador que desglosa la nota para cada componente del curso y añade un informe cualitativo de la actuación del alumno, incluyendo también recomendaciones para mejorar áreas deficientes.

El segundo ejemplo del uso del porfolio electrónico proviene de una clase universitaria de redacción en español para hablantes de herencia (Schuvaks-Katz 2015). El curso está especialmente diseñado para este grupo de alumnos con necesidades distintas a las de clases tradicionales de español como L2. Se enfatizan las habilidades de escritura y la exploración cultural en un ambiente receptivo y abierto hacia la diversidad cultural y lingüística del alumnado, incluso con el uso de variantes propias de lenguas en contacto. El porfolio constituye un instrumento para reflexionar sobre el progreso en el curso y demostrar las habilidades de escritura y su identidad cultural. La composición del porfolio anima al alumno a coleccionar muestras, seleccionarlas y reflexionar sobre lo que representan en cuanto a los objetivos del curso. El porfolio consta de cinco redacciones incluyendo el tema de la representación de la identidad (un autorretrato y una autobiografía lingüística), así como un ensayo reflexivo sobre el proceso personal del desarrollo de habilidades de escritura y su aplicación a los planes futuros del alumno.

El tercer ejemplo presenta un porfolio creado como reflexión y evaluación de un programa de estudio en el extranjero. Esta experiencia se enmarca dentro de un proyecto piloto al nivel institucional en el que se incorpora el porfolio electrónico como herramienta para medir los objetivos institucionales de aprendizaje internacional (Grossmann, Kahn y Leslie 2014). Un grupo de profesores de varias disciplinas se reunieron a lo largo de un año académico para determinar una serie de metas y características irrenunciables del porfolio a partir de los principios de educación internacional de la institución. Se acordó que la composición del porfolio comenzaría antes de la estancia en el extranjero con una serie de reflexiones sobre los objetivos y las expectativas sobre la experiencia. Durante la estancia, los participantes debían hacer anotaciones y coleccionar artefactos (fotos y otros materiales) para su inclusión en el porfolio. Al regreso, se completaba el porfolio con respuestas a tres preguntas comunes que invitaban al alumno a reflexionar sobre situaciones de contacto con lo ambiguo o desconocido y su efecto en la habilidad de interactuar con miembros u organizaciones de otras culturas. También se pedía al alumno que sugiriera posibles aplicaciones de su entendimiento sobre la diversidad y la globalización en su propia comunidad a su regreso.

Dentro de este proyecto piloto, varios estudiantes de alemán en un programa breve de estudio en el extranjero compusieron un porfolio electrónico que documentó su experiencia y reflexiones sobre el aprendizaje durante el programa. El porfolio se divide en siete apartados; en el primero se incluye una biografía en la que se identifica la motivación del alumno para estudiar en el extranjero. Los siguientes apartados describen la preparación para el viaje, la experiencia cultural, el regreso a casa y el efecto de la experiencia en el aprendizaje intercultural. Además, se incluye una sección de fotos, un informe sobre las prácticas profesionales de los estudiantes y un *curriculum vitae* bilingüe. Por ello, el portafolio cumple propósitos múltiples ya que, además de crear oportunidades mayores para el uso de la lengua meta y de servir de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la identidad académica del aprendiz, se puede emplear

el porfolio para identificar los objetivos profesionales y aportar pruebas de la preparación del alumno para participar en el mundo laboral. Al mismo tiempo, el porfolio puede servir con fines publicitarios de reclutamiento de futuros participantes en el programa. Especialmente en el caso de programas de estancia corta, se recomienda comenzar el porfolio antes de partir y dar incentivos a los alumnos para que lo completen, por ejemplo, asignándole una porción de la nota del curso (Grossmann, Kahn y Leslie 2014). En otro ejemplo, una estudiante documenta en su porfolio de fin de carrera el aprendizaje lingüístico y cultural durante un año de estudio en Francia (Ishikawa 2015). El componente reflexivo del porfolio describe tanto las instancias significativas de aprendizaje durante la experiencia, como el desarrollo cognitivo, lingüístico, cultural y afectivo de la estudiante. Se incluyen también muestras de trabajos para varios cursos durante la estancia. Por lo tanto, el porfolio añade un aspecto multidimensional a la evaluación que va más allá de los productos de la evaluación tradicional (redacciones, ensayos, etc.).

Estos tres ejemplos de distintos usos del porfolio electrónico en la enseñanza de L2 tienen en común la aplicación de este instrumento para documentar y fomentar el aprendizaje intercultural, el pensamiento crítico, la integración de conocimientos con habilidades y experiencias, la reflexión y la autoevaluación. Las experiencias retratadas y analizadas en estos porfolios incluyen un abanico de actividades que van más allá de los confines de la enseñanza formal tradicional y que entrelazan el aprendizaje en el contexto curricular y cocurricular. Las prácticas profesionales, el servicio comunitario, el estudio en el extranjero y otras actividades de alto impacto (Kuh 2008) se han visto integradas paulatinamente en programas de estudio de lenguas (Caldwell 2007; Oxford 2008), lo cual ha ocasionado la responsabilidad institucional de evaluar su efecto en el aprendizaje. El impacto de este tipo de experiencias de contacto auténtico con comunidades hispanohablantes en el dominio lingüístico de los alumnos se puede llevar a cabo mediante exámenes tradicionales, ya sean de léxico y gramática o de habilidad comunicativa. Sin embargo, existen otros aspectos de la competencia intercultural que eluden la evaluación clásica. Para acercarnos a un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje y del desarrollo del alumno, el campo de la evaluación ha buscado alternativas más auténticas. Los porfolios, los diarios de aprendizaje, los cuestionarios, las autoevaluaciones, las observaciones y otros instrumentos de evaluación mecionados en este capítulo constituyen herramientas más idóneas para captar cambios cualitativos en las habilidades de los aprendices de L2.

En conclusión, las herramientas de evaluación auténtica y alternativa presentadas en este capítulo constituyen una forma de evaluar más cercana a los objetivos de la enseñanza de L2 por su transparencia en relación con los usos prácticos y reales de la lengua. En estas formas de evaluación, tanto el aprendiz como el profesor ocupan una posición central en el proceso de evaluación, ya que esta depende en gran medida de su agencia en el acto de aprendizaje. Con ello, la evaluación confiere control a profesores y alumnos, y se acopla de una manera más orgánica al proceso de aprendizaje.

Bibliografía recomendada

Bordón, T. 2006. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.

Hill, K. y T. McNamara. 2012. "Developing a Comprehensive, Empirically Based Research Framework for Classroom-Based Assessment". *Language Testing* 29 (3): 395–420.

Poehner, M. 2008. *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Berlín: Springer.

Purpura, J. 2016. "Second and Foreign Language Assessment". *Modern Language Journal* 100 (S1): 190–208.

Sandrock, Paul. 2010. *The Keys to Assessing Language Performance: A Teacher's Manual for Measuring Student Progress*. Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Bibliografía citada

Adair-Hauck, B., E. Glisan, K. Koda, E. Swender y P. Sandrock. 2006. "The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting Assessment to Instruction and Learning". *Foreign Language Annals* 39 (3): 359–382.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines: Speaking, Writing, Listening and Reading*. Yonkers, NY: ACTFL.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2015. *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Performance Indicators for Language Learners*. Yonkers, NY: ACTFL.

Antón, M. 2009. "Dynamic Assessment of Advanced Foreign Language Learners". *Foreign Language Annals* 42 (3): 576–598.

Antón, M. 2012. "Dynamic Assessment". En *The Routledge Handbook of Language Testing*, eds. G. Fulcher y F. Davidson, 106–119. Londres y Nueva York: Routledge.

Antón, M. 2013. *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Antón, M., T. Freeman y S. Kahn. 2016. "Supporting Integration of Learning, Transitions, and Assessment: ePortfolios in Capstone Seminars at IUPUI". Ponencia presentada en *AAEBL-CRA International Conference*, Universidad de Edimburgo, 7 de junio.

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. y A. S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Caldwell, W. 2007. "Taking Spanish Outside the Box: A Model for Integrating Service Learning into Foreign Language Study". *Foreign Language Annals* 40 (3): 463–471.

Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1: 1–47.

Chapelle, C. 1998. "Construct Definition and Validity Inquiry in SLA Research". En *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, eds. L. Bachman y A. Cohen, 32–70. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C. 2012. "Conceptions of Validity". En *The Routledge Handbook of Language Testing*, eds. G. Fulcher y F. Davidson, 21–33. Londres y Nueva York: Routledge.

Clementi, D. y L. Terrill. 2013. *The Keys to Planning for Learning: Effective Curriculum, Unit, and Lesson Design*. Yonkers, NY: ACTFL.

Cummins, P. y C. Davesne. 2009. "Using Electronic Portfolios for Second Language Assessment". *Modern Language Journal* 93 (S1): 848–867.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Davin, K. 2013. "Integration of Dynamic Assessment and Instructional Conversations to Promote Development and Improve Assessment in the Language Classroom". *Language Teaching Research* 17 (2): 303–322.

Delett, J., S. Barnhardt y J. Kevorkian. 2001. "A Framework for Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom". *Foreign Language Annals* 34: 559–568.

García, P. 2011. "Dynamic Assessment and the Spanish Classroom: Implications for Teaching". En *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*, 949–963. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Geeslin, K. 2003. "Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom". *Hispania* 86 (4): 857–868.

Gilmore, A. 2007. "Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning". *Language Teaching* 40: 97–118.

Grossmann, C., S. Kahn y S. Leslie. 2014. "Pilot E-portfolio Group: E-portfolio in Study Abroad". Ponencia presentada en el *X Annual IUPUI International Festival*, Indianápolis, 27 de febrero.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Ishikawa, H. 2015. "E-Portfolio de Fin de Carrera". Indiana University-Purdue University, Indianápolis. https://w.taskstream.com/ts/ishikawa/Hannahishikawa.html.

Kuh, G. 2008. *High-Impact Educationa Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Landis, C., S. Scott y S. Kahn. 2015. "Examining the Role of Reflection in E-portfolios: A Case Study". *International Journal of e-portfolio* 5 (2): 107–121.

Lidz, C. 1987. *Dynamic Assessment*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Little, D., F. Gouillier y G. Hughes. 2011. *The European Language Portfolio: The Story so Far (1991–2011)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Little, D. y R. Perclová. 2001. *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Liskin-Gasparro, J. 1996. "Assessment: From Content Standards to Student Performance". En *National Standards: A Catalyst for Reform*, ed. R. Lafayette, 169–196. Lincolnwood, IL: NTC/Contemporary Publishing Group.

Martín Peris, E. 2007. "El Portfolio Europeo de Lenguas en la Enseñanza Secundaria". *Carabela* 60: 23–52.

McNamara, T. 2001. "Rethinking Alternative Assessment". *Language Testing* 18 (4): 329–332.

Moore, Z. 1997. "The Portfolio and Testing Culture". En *Pathways to Culture*, ed. P. Heusinkveld, 616–644. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Omaggio Hadley, A. 2001. *Teaching Languages in Context*. 3ª ed. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Oskoz, A. 2005. "Students' Dynamic Assessment via Online Chat". *CALICO Journal* 22 (3): 513–536.

Oxford, J. 2008. "Revising the Spanish Major to Maximize Learning Outcomes and Curricular Objectives". *Hispania* 91: 147–157.

Poehner, M. 2009. "Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom". *TESOL Quarterly* 43 (3): 471–491.

Rea-Dickins, P. 2004. "Understanding Teachers as Agents of Assessment". *Language Testing* 21 (3): 249–258.

Rea-Dickins, P. 2006. "Currents and Eddies in the Discourse of Assessment: A Learning Focused Interpretation". *International Journal of Applied Linguistics* 16 (2): 164–188.

Schärer, R. 2008. *European Language Portfolio*. (Interim report 2007). Estrasburgo: Council of Europe.

Schroeder, S. 2014. "Aplicaciones de la teoría de la actividad a la enseñanza de español mediante proyectos". Tesis de máster, Indiana University – Purdue University, Indianápolis.

Schuvaks Katz, D. 2015. "E-portfolios: A Demonstration on its Use in Courses for Heritage Speakers of Spanish". Ponencia presentada en la *Annual Conference of the Indiana Foreign Language Teachers' Association*, Indianápolis, 7 de noviembre.

Stackhouse, G. 2015. "Peer and Self-Evaluation". Taller de formación presentado en Indianapolis Public Schools, Indianápolis, 28 de julio.

Swain, M. 2001. "Examining Dialogue: Another Approach to Content Specification and to Validating Inferences Drawn from Test Scores". *Language Testing* 18 (3): 275–302.

Toth, P. y K. Davin. 2016. "The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy". *Modern Language Journal* 100 (S1): 148–168.

Turner, C. 2012. "Classroom Assessment". En *The Routledge Handbook of Language Testing*, eds. G. Fulcher y F. Davidson, 65–78. Londres y Nueva York: Routledge.

Turner, C. y J. Purpura. 2015. "Learning-Oriented Assessment in Second and Foreign Language Classrooms". En *Handbook of Second Language Assessment*, eds. D. Tsagari y J. Baneerjee, 255–272. Boston, MA: Mouton de Gruyter.

Wagner, E. y P. Toth. 2014. "Teaching and Testing L2 Spanish Listening Using Scripted vs. Unscripted Tests". *Foreign Language Annals* 47 (3): 404–422.

Ziegler, N. 2014. "Fostering Self-Regulated Learning through the European Language Portfolio: An Embedded Mixed Methods Study". *Modern Language Journal* 98 (4): 921–936.

9

ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

(Second language acquisition and teaching)

Eve Zyzik

1. Introducción

Este capítulo ofrece una panorámica de las corrientes teóricas en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) que mayor repercusión han tenido en la enseñanza, con atención específica al español como segunda lengua (L2). Se consideran, en concreto, el enfoque por tareas (Long 2015), la instrucción basada en el procesamiento (VanPatten 2015), la gramática cognitiva (Tyler 2012) y la teoría sociocultural (Antón 2010). En primer lugar, se explican los conceptos de aprendizaje implícito y explícito y su aportación al campo de ASL. Después, se consideran los objetivos principales de cada modelo teórico, teniendo en cuenta su evolución histórica y las investigaciones más recientes. Del mismo modo, se describen los diferentes puntos de vista que puede haber dentro de cada modelo sobre cuestiones fundamentales como la enseñanza explícita, el entorno social y la naturaleza de la gramática. Por último, se sugieren pautas para que el profesor de español L2 pueda trasladar a la práctica los principios más destacados de dichos modelos teóricos.

Palabras clave: enseñanza explícita; enfoque por tareas; instrucción basada en el procesamiento; gramática cognitiva; teoría sociocultural

In this chapter, a general overview of second language acquisition (SLA) theories that have had an impact on teaching practice is provided, focusing on research and applications to L2 Spanish. In particular, four approaches are discussed: task-based language teaching (Long 2015), processing instruction (VanPatten 2015), cognitive grammar (Tyler 2012) and sociocultural theory (Antón 2010). In the first section, an overview of implicit and explicit learning is presented, along with a discussion on how these concepts have influenced the field of SLA. Next, the main goals of each theoretical model are discussed, with attention to historical developments as well as recent research. Also discussed are differences of opinion within each theoretical approach concerning fundamental issues such as explicit teaching, social context and the nature of grammar. In the last section, guidelines are offered to help L2 Spanish teachers apply the most salient ideas espoused by each theoretical approach.

Keywords: explicit instruction; task-based language teaching; processing instruction; cognitive grammar; sociocultural theory

2. Estado de la cuestión

Una cuestión central en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) es la manera en que los procesos implícitos o explícitos inciden en el desarrollo del sistema lingüístico. El *aprendizaje implícito* ocurre durante momentos de comprensión y producción en los que el aprendiz no es consciente de su propia adquisición. Es un proceso tácito que se da de modo paulatino si se cumple con la condición básica de exposición a la lengua durante un largo período de tiempo. El resultado de este tipo de aprendizaje es un alto grado de automatización: se puede utilizar la lengua de manera espontánea y sin esfuerzo consciente. No se puede negar que la adquisición de la primera lengua (L1) es primordialmente un proceso implícito (aunque los niños mayores desarrollen cierto conocimiento explícito como resultado de la escolarización). En contraste, el *aprendizaje explícito* conlleva cierto nivel de conciencia sobre lo que se aprende; surge a raíz de los esfuerzos por entender un patrón en la lengua de estudio, de aplicar una regla ya aprendida, o de fijarse en una forma problemática cuando la comunicación no fluye o se interrumpe. Por lo general, el aprendizaje explícito lleva al hablante a reflexionar acerca del lenguaje, o incluso a ser capaz de explicar por qué un enunciado está bien o mal construido.[1]

Ahora bien, si se considera la enseñanza de lenguas segundas (L2) desde una óptica histórica, constatamos que el aprendizaje explícito – y su equivalente, la enseñanza explícita – siempre han ocupado un papel central. La predilección por lo explícito probablemente se deba a una serie de factores. Primero, se tiende a asumir que el aprendizaje implícito ya no tiene el mismo alcance entre los adultos, ya sea porque a partir de cierta edad disminuye la capacidad para aprender una L2 implícitamente (DeKeyser 2000) o porque el entorno del aula no proporciona suficiente exposición a la L2 para potenciar el aprendizaje implícito. En segundo lugar, al trabajar con adultos se quiere aprovechar su capacidad para reflexionar sobre la lengua que están aprendiendo, lo cual se suele hacer por medio de comparaciones con la L1. Y, finalmente, se valora la eficacia del aprendizaje explícito: los alumnos pueden captar rápidamente un patrón lingüístico o entender una explicación acerca del idioma. En definitiva, todos estos factores juegan en contra del aprendizaje implícito en el contexto de L2 y, a la vez, favorecen la enseñanza explícita.

En los años 80 del siglo XX se difundió ampliamente la propuesta de Krashen (1981), quien rechazaba la enseñanza explícita porque no había ninguna relación entre los sistemas de conocimiento explícito e implícito. Para Krashen, la adquisición de una L2 comprendía solo lo implícito y, por lo tanto, insistía en la importancia de la exposición a esa lengua, pero con las modificaciones necesarias para que el alumno pudiera entender el *input*. A pesar de que las ideas de Krashen se hicieron bastante populares desde los 80 (véase Krashen y Terrell 1983), Larsen-Freeman (2015) señala que, a la larga, tuvieron poca incidencia en la didáctica. Es decir, los docentes no abandonaron la enseñanza explícita de reglas gramaticales. Según la misma autora, proporcionar explicaciones acerca de la L2 es una práctica tan arraigada porque ubica al docente en la posición de experto, reforzando los papeles tradicionales de alumno y profesor.

Las tendencias actuales en la enseñanza y aprendizaje de la L2 están ampliamente basadas en la noción de *atención a la forma* (véase Long 1991; Doughty y Williams 1998; Spada 2011), que consiste en considerar los elementos formales de la lengua (ya sean fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos o propiamente gramaticales), pero sin ignorar el significado o el contenido del mensaje. Así, la atención a la forma pretende consolidar las correspondencias de forma y significado que se consideran esenciales para la adquisición y, por extensión, para la comunicación. Con este principio metodológico, se abandona la práctica mecánica de formas (por ejemplo, conjugar verbos con el fin de memorizar los paradigmas: *yo canto, tú cantas, él/ella canta, nosotros cantamos, vosotros cantáis, ellos cantan*). En cambio, se valoran actividades y situaciones que obliguen al alumno a vincular la forma lingüística con el significado que se desea comunicar, ya sea en la comprensión o la producción.

Aunque la atención a la forma goza de aceptación en el campo de ASL, aún queda sin resolver el papel de la enseñanza explícita. De hecho, las distintas interpretaciones del concepto de atención a la forma sugieren una gama de opciones para integrar o eludir la explicación gramatical. Hay modelos en los que la enseñanza explícita tiende a ocupar un segundo plano (p. ej., el enfoque por tareas) y aquellos en que desempeña un papel mucho más decisivo. En el siguiente apartado de este capítulo, examinaremos cuatro opciones metodológicas en la enseñanza del español como L2: el enfoque por tareas, la instrucción basada en el procesamiento, la gramática cognitiva, y la enseñanza conceptual (que deriva de la teoría sociocultural). Las diferencias entre las cuatro opciones radican en la postura que adoptan frente a la enseñanza explícita, como se puede apreciar en la Figura 9.1.

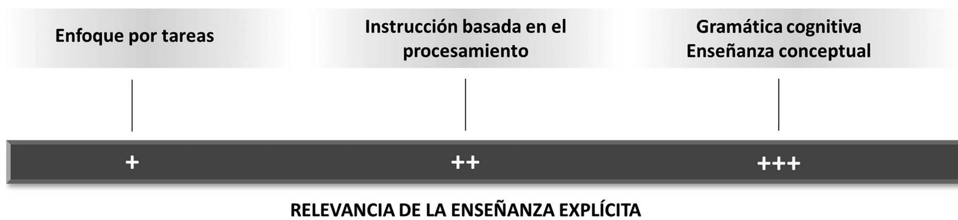


Figura 9.1 La relevancia de la enseñanza explícita en cuatro modelos de ASL

Otra distinción entre los modelos teóricos en el campo de ASL tiene que ver con su predilección por los factores cognitivos o los sociales. Desde una orientación cognitiva se entiende que la adquisición de una L2 depende fundamentalmente de procesos internos, los cuales son compartidos por todos los aprendices y que se dan independientemente del contexto. De hecho, conceptos como aprendizaje implícito y explícito provienen de una tradición marcadamente cognitiva. En cambio, la orientación social recalca la centralidad del entorno, la interacción con los demás y el posicionamiento del aprendiz frente a la L2. En este sentido, la teoría sociocultural y por ende, la enseñanza conceptual, se diferencian radicalmente de un modelo cognitivo por excelencia como la instrucción basada en el procesamiento. No obstante, Toth y Davin (2016) argumentan que es posible (y necesario) compaginar la perspectiva cognitiva y la social para guiar las decisiones en el aula.

3. Consideraciones metodológicas

3.1. El enfoque por tareas

Tal como se muestra en la Figura 9.1, el modelo que menos énfasis pone en la enseñanza explícita es el enfoque por tareas. En su conceptualización original, se trata de una manera de organizar un curso de lengua basándose en las necesidades del alumnado (véase Long 2015). El eje del curso lo conforman las tareas, es decir, actividades pedagógicas equiparables a las actividades lingüísticas que se dan de forma natural fuera del aula. Por ejemplo, tal y como sucede en la vida cotidiana llevamos a cabo múltiples tareas que requieren el uso de la lengua para conseguir un objetivo comunicativo concreto (pedir una cita con el médico, abrir una cuenta bancaria, entrevistarse para un puesto de trabajo). De igual modo, en el aula, las tareas requieren que los aprendices se centren en el contenido de los mensajes para alcanzar un objetivo. Aunque pueden ser actividades individuales, muchas veces se trata de actividades colaborativas que buscan promover la interacción entre los alumnos, quienes deben resolver un problema, compartir datos y/o llegar a un consenso.

Como acabamos de explicar, en el enfoque por tareas el uso de la lengua está orientado a la práctica y a la consecución de un fin comunicativo, es decir, se adhiere al principio educativo de que "se aprende haciendo". Así, este enfoque propugna que la L2 se aprende a través de la experiencia. De ahí que el enfoque por tareas, según la conceptualización original de Long (2015), rechace la enseñanza explícita de reglas gramaticales y la organización del currículo en base a las estructuras de la lengua meta. No obstante, hay otras interpretaciones, como la de Ellis (2009), quien argumenta que este enfoque se puede compaginar con métodos más tradicionales a la enseñanza de L2. En concreto, Ellis mantiene que los preceptos esenciales del enfoque por tareas (por ejemplo, que los aprendices se centren en el contenido de los mensajes) se pueden acoplar a cualquier contexto educativo y que, además, existe un amplio margen para el tratamiento de formas gramaticales dentro de las tareas.

Aunque hay una amplia gama de publicaciones sobre este enfoque en el campo de ASL (véase Van den Branden 2016), muchos de los estudios empíricos se han realizado fuera del aula y bajo condiciones altamente controladas, es decir, con un investigador experto que dirige la tarea según las pautas del experimento. Por otra parte, en el campo de español como L2, existe un creciente interés por las interacciones que ocurren en el aula durante las tareas. Por ejemplo, Fernández Dobao (2014) se centra en episodios relacionados con la lengua ("*language related episodes*") que producen los aprendices de L2 durante una tarea de escritura colaborativa. Gurzynski-Weiss y Révész (2012), por su lado, filmaron clases de nivel intermedio con el fin de determinar hasta qué medida las tareas brindan oportunidades para la retroalimentación. Recientemente, la investigación en esta área ha empezado a analizar la interacción que se da entre los hablantes de herencia y los aprendices de L2 (véase Bowles, Adams y Toth 2014; Henshaw 2015).

3.2. La instrucción basada en el procesamiento

Se trata de un modelo en el que la enseñanza explícita ocupa un lugar intermedio o incluso ambiguo. Se inició con la publicación de VanPatten y Cadierno (1993), quienes plantearon que la enseñanza tradicional (y el énfasis que concede a la producción o el *output*) falla porque no incide en los procesos que afectan al sistema lingüístico en desarrollo. El propósito de los autores fue capacitar el procesamiento de las formas en el *input* para que los aprendices diesen con la interpretación correcta de oraciones que se ajustan al orden objeto-verbo-sujeto (OVS). A partir de ese estudio, VanPatten (1996, 2004) desarrolló una serie de principios teóricos que pretenden explicar cómo los aprendices interpretan y procesan el *input*. Por razones de espacio solo trataremos uno los principios del modelo, el "Principio del Primer Sustantivo", que sirve para aclarar los fundamentos de la instrucción basada en el procesamiento.

Una de las preocupaciones centrales de este modelo ha sido entender cómo los aprendices asignan roles temáticos (por ejemplo, agente o paciente) a las frases nominales que encuentran en el *input*. Es bien sabido que los angloparlantes tienden a interpretar el primer elemento como el agente de la acción verbal, estrategia que falla cuando se enfrentan con oraciones como "Lo mantiene su mujer" en español. En esta oración, el primer elemento es un pronombre que no debe ser interpretado como el sujeto o agente. Según VanPatten (1996, 2004), los aprendices de L2 procesan esta oración recurriendo al Principio del Primer Sustantivo, que los lleva a la interpretación equivocada de que "él mantiene a su mujer". Este principio es uno de los pilares de la intervención pedagógica conocida como instrucción basada en el procesamiento (IP).

La meta principal de la IP es forzar, a través de una serie de pasos, la conexión entre forma y significado durante el procesamiento del *input*. La intervención se centra en las formas gramaticales que suelen ser procesadas por error y también aquellas que son redundantes. Por ejemplo, al escuchar el verbo *llegué*, el aprendiz no necesariamente tiene que procesar la terminación verbal

si puede recurrir a otros elementos en el *input*, como los adverbios temporales (*ayer*, *anoche*, etc.), para entender que se trata de una acción en el pasado. En este caso, las actividades de la IP obligarían al aprendiz a procesar las terminaciones verbales para conectar la forma y el significado. En el caso de los pronombres de objeto, mencionados anteriormente, el objetivo sería que el aprendiz abandone las estrategias de procesamiento que no resultan óptimas para la L2.

Además de las actividades de *input* estructurado, la IP incluye una explicación de la forma gramatical para orientar a los aprendices; dicha explicación siempre incluye pautas para fomentar el procesamiento óptimo de la forma. Sin embargo, la inclusión de tales explicaciones, que son explícitas por naturaleza, es una variable controvertida en la investigación sobre la IP. Se ha cuestionado que sean realmente necesarias o que en todo caso la eficacia de la IP reside en las actividades de *input* estructurado. En concreto, DeKeyser y Prieto Botana (2015) pasan revista a la controversia y llegan a la conclusión de que no podemos descartar la utilidad de la información explícita en la IP. Señalan, además, que la información explícita podría surtir un mayor efecto si fuera presentada varias veces durante la intervención. Más concretamente, DeKeyser y Prieto Botana explican que la información explícita se traduce en mejoras en las pruebas a largo plazo y, sobre todo, para estructuras complejas como el modo subjuntivo.

3.3. La Gramática Cognitiva

La Gramática Cognitiva (GC) es una teoría lingüística que propone una aproximación al lenguaje basada en nuestra experiencia sensorial, es decir, la manera en que percibimos y conceptualizamos el mundo a nuestro alrededor (véase el Capítulo 18 de Castañeda Castro en este volumen). Al vincular el lenguaje con nuestra percepción de la realidad, la GC hace hincapié en cómo creamos categorías de lo que vemos (la categorización) y cómo expresamos un concepto abstracto a través de la superposición con otro (la metáfora). En los últimos 15 años ha habido un auge notable de propuestas que aplican la GC a la didáctica y hasta algunos estudios empíricos que intentan confirmar su eficacia en el aula. Hasta la fecha, los postulados de la GC se han aplicado a varios temas gramaticales que suelen ocasionar dificultades en el aula de español L2 como el pretérito y el imperfecto (Palacio 2016), las preposiciones (Lam 2009; Llopis-García 2015), los modos subjuntivo e indicativo (Llopis-García 2010) y las construcciones con *se* (Castañeda y Melguizo 2006). Asimismo, existe una rama de la GC que se ocupa de los verbos de movimiento (véase Cadierno 2008) así como de las metáforas conceptuales (véase Hijazo-Gascón 2011).

Entre los principios de la GC que debemos resaltar aquí, se incluye la concepción de la gramática como herramienta que concede al hablante distintas posibilidades de representar una misma escena. Como consecuencia, la noción de perspectiva es esencial para entender la intención comunicativa del hablante. Consideremos una situación cotidiana como la de "perder unas llaves"; el hablante puede representar ese hecho utilizando distintas estructuras lingüísticas, como "he perdido las llaves" o "se me perdieron las llaves". Desde la óptica de la GC, el hablante elige la estructura que exprese mejor su percepción de la realidad; desde luego, la elección de una estructura u otra no es una cuestión de corrección sino de lo que uno quiere decir. Es evidente que muchos de los aspectos más escurridizos de la gramática no se aclaran sin tener en cuenta la perspectiva del hablante y lo que este quiere expresar (sirva de ejemplo el contraste entre el pretérito y el imperfecto). Trasladar este enfoque al aula, como veremos más adelante, significa lograr que los alumnos tengan conciencia de la función de las alternativas gramaticales o, en palabras de Palacio (2016, 21), trasmitir que "el hablante es dueño de los significados y de la intención y quien, según esa intención, escoge entre lo que el sistema le ofrece, no al contrario".

La GC aplicada a la pedagogía busca que el alumno entienda la lógica o el sentido de las construcciones. Como consecuencia, se descartan las listas de reglas gramaticales o combinaciones

aleatorias que los alumnos tengan que memorizar. Por ejemplo, un enfoque tradicional presentaría las preposiciones "por" y "para" con un listado de usos no necesariamente relacionados entre sí. Es bien sabido que tales listas siempre van acompañadas de excepciones y suelen generar contraejemplos. Pero un defecto aún más grave de los listados, desde la perspectiva de la GC, es que no ayudan al alumno a entender el significado subyacente a la selección de una preposición u otra. En contraste, la GC aborda la explicación gramatical partiendo del significado básico o prototípico de la forma lingüística en cuestión. A partir de este significado central, emerge una red semántica motivada en la cual aparecen los distintos usos de la forma o construcción. Una ventaja de estas redes semánticas es que liberan al alumno del aprendizaje memorístico y contribuyen a ordenar y a dar sentido a lo que parecía, a primera vista, un conjunto arbitrario de reglas.

En definitiva, la GC es un enfoque que reivindica el papel de la gramática en la pedagogía de L2 y reconoce la utilidad de la instrucción explícita. No obstante, rechaza la enseñanza tradicional en la que se memorizan reglas gramaticales y se manipulan formas sin contemplar los significados que expresan. En concreto, la GC opta por una presentación de la gramática a través de imágenes e ilustraciones que sirven para visualizar los conceptos lingüísticos. Por ejemplo, el significado de la preposición "para" quedaría representado por una flecha que va hacia un cuadro, como en la Figura 9.2 (Zyzik 2008, 440).

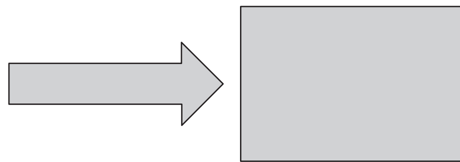


Figura 9.2 Significado de *para*

Es preciso recordar que estas imágenes, quizás la característica más destacada de la GC, no son un mero adorno, sino una parte esencial de la explicación gramatical. Como señala Llopis-García (2011), las imágenes sirven para "visualizar la relación entre la intención comunicativa del hablante, su percepción del mundo que le rodea y cómo lo transmite con la gramática" (3). Asimismo, la representación icónica de la gramática permite transmitir conceptos abstractos sin recurrir a traducciones en la lengua materna.

3.4. La teoría sociocultural y la enseñanza conceptual

La teoría sociocultural hace hincapié en la importancia del entorno social y la colaboración en el aprendizaje de una L2. Tiene sus orígenes en las ideas desarrolladas por el psicólogo ruso Vygotsky (1978), pero su aplicación al campo de ASL se debe principalmente a la aportación de Lantolf y sus colegas (Lantolf y Poehner 2014; Lantolf, Thorne y Poehner 2015). Comparte con otras teorías sociales una visión del aprendizaje como un proceso que ocurre "de afuera hacia dentro" (Toth y Davin 2016), es decir, donde "todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social" (Antón 2010, 11). Por razones de espacio, se exponen solo tres postulados teóricos de este modelo (para más detalles, véase Negueruela-Azarola y García 2016).

Uno de los pilares de la teoría sociocultural es la mediación, esto es, que nuestras funciones mentales superiores son mediadas (reguladas) por el lenguaje. Como el lenguaje es capaz de transformar y potenciar nuestro pensamiento, desempeña un rol central en el aprendizaje. De acuerdo con esta teoría, todo aprendizaje ocurre a través de la interacción con otras personas y con los artefactos culturales (por ejemplo, un ordenador, un mapa, un diagrama) disponibles en el entorno. La interiorización, por su parte, es la reconstrucción interna de una actividad externa.

Cabe destacar que el sujeto tiene un rol activo en este proceso, es decir, no solamente produce una copia interna de lo que ocurre fuera sino que lo asimila a su manera. Con respecto al lenguaje, la interiorización se da durante el habla privada (véase Lantolf y Yáñez 2003). El habla privada, como lo indica el nombre, es hablarse a sí mismo con el fin de experimentar con el lenguaje o interiorizar conceptos que suponen un reto cognitivo. Lantolf y Yáñez argumentan que el habla privada nos indica en qué elementos lingüísticos se está fijando el aprendiz, elementos que estarían en su zona de desarrollo próximo (ZPD). Este último concepto, de suma importancia para la teoría sociocultural, se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo actual del individuo (lo que puede hacer por sí mismo) y su desarrollo potencial (lo que puede hacer con ayuda de otros). La ZPD es un espacio idóneo para la intervención del docente o cualquier experto, que en el aula de lenguas puede ser un alumno más avanzado. El individuo avanza su ZDP gracias a la interacción con un experto, quien proporciona el apoyo o andamiaje para la realización de una tarea o la resolución de un problema.

La aplicación de la teoría sociocultural al campo de ASL ha sido fructífera, abarcando temas diversos como el habla privada, el aprendizaje colaborativo, el juego lingüístico, los gestos y la evaluación dinámica (véase Antón 2010 para una reseña bibliográfica de estas áreas). Queremos destacar una aplicación en particular, que es la enseñanza conceptual (*concept-based instruction*), una pedagogía que promete elucidar conceptos gramaticales que generan confusión en el aula, entre ellos, el aspecto verbal, el modo y la voz gramatical (p. ej., voz activa, media y pasiva). Según Negueruela-Azarola (2013, 54), una enseñanza conceptual "va más allá de la comunicación" porque intenta promover el pensamiento crítico. La meta de este tipo de enseñanza no es que los alumnos aprendan a manejar formas, sino que reflexionen sobre el significado de las categorías gramaticales.

4. Pautas para integrar la ASL en la enseñanza

Antes de proponer pautas pedagógicas concretas, conviene reflexionar sobre la brecha que existe a menudo entre la teoría y la práctica. Reconocemos que puede haber factores, tanto individuales como estructurales, que impiden la aplicación de cualquier innovación pedagógica. En lo que respecta a la gramática, Larsen-Freeman (2015) sugiere que la enseñanza explícita goza de gran aceptación porque enseñar reglas gramaticales le otorga mayor autoridad al docente. Además, persiste la idea generalizada de que la gramática consiste en una serie de reglas que se aplican principalmente a nivel de la oración, lo que dificulta una aproximación más flexible que asuma la perspectiva del hablante. Esta idea de la gramática centrada en lo estructural se ve reforzada por la mayoría de los libros de texto, que "muestra una significativa resistencia a las innovaciones pedagógicas" (Lacorte y Suárez García 2014, 131). Fernández (2011) comprobó que, a grandes rasgos, los libros de texto se adhieren al modelo de presentación, práctica y producción (mejor conocida como la secuencia PPP) en los apartados dedicados a la gramática. Normalmente, los docentes son reacios a abandonar la presentación gramatical que impone el libro de texto (véase Williams, Abraham y Negueruela-Azarola 2013) incluso si perciben la ventaja de otros acercamientos.

4.1. La aplicación del enfoque por tareas

En cuanto a la implementación del enfoque por tareas, cabe destacar que la mayoría de los docentes no tiene la posibilidad de estructurar un curso en torno a tareas, ya que deben impartir un curso que ha sido diseñado bajo otros parámetros. Es decir, no pueden seguir al pie de letra la versión purista del enfoque por tareas de Long (2015). No obstante, se puede implementar el enfoque por tareas según la visión más flexible de Ellis (2009) en donde las tareas, actividades comunicativas por excelencia, conviven con objetivos más bien estructurales. A continuación se presentan algunas pautas importantes para el aprovechamiento del enfoque por tareas en el aula.

Las tareas requieren de una comunicación verdadera o genuina entre los participantes. Esto no siempre es fácil de lograr, pues muchos alumnos creen que las actividades "comunicativas" sirven solamente para practicar el vocabulario o las estructuras ya presentadas (VanPatten 1998). Por el contrario, en una tarea, los participantes tienen un motivo para comunicarse, transmitir algún dato o enterarse de lo que dice su compañero de clase. Gatbonton y Segalowitz (2005) aclaran que la comunicación verdadera debe cumplir con dos requisitos fundamentales: que haya un vacío de información y que haya una necesidad genuina de conseguir esa información. Por ejemplo, cuando les pedimos a los alumnos que se entrevisten para obtener datos personales (*¿Dónde vives?*, *¿Qué haces en tu tiempo libre?*, etc.), podemos suponer que existe una brecha de información pero no hay una necesidad imperiosa de conseguir esos datos. Para transformar esa entrevista en una tarea, habría que preguntarse para qué necesitan esos datos y cuál es el producto final de la interacción comunicativa. Las tareas siempre giran en torno a un producto observable o una resolución a la que tienen que llegar los participantes, lo que favorece la comunicación genuina o verdadera.

Como se mencionó en la sección anterior, el enfoque por tareas no es incompatible con la atención hacia los aspectos formales de la lengua, pero parte de la premisa de que la gramática (o cualquier forma lingüística) se debe enseñar solamente cuando el aprendiz está listo para aprenderla, esto es, cuando intenta comunicar algo y no tiene los recursos lingüísticos para ello. En otras palabras, las condiciones óptimas para resaltar los aspectos formales de la lengua surgen naturalmente durante la realización de la tarea (Long 2015). El caso prototípico lo constituyen las reformulaciones (también conocidos como contraejemplos): el estudiante intenta comunicar algo, comete un error y el docente interviene repitiendo el enunciado con la forma correcta. La reformulación busca dirigir la atención del aprendiz hacia la forma en el momento oportuno, es decir, cuando el aprendiz aún tiene presente lo que acaba de decir. Ortega (2003, 40) señala que la inmediatez de la reformulación "hace más fácil para el aprendiz el comparar su propia emisión y la reformulación del interlocutor y, en el mejor de los casos, le lleva a percibir la diferencia formal entre las dos versiones del mismo mensaje".

Cabe aclarar que las reformulaciones son consideradas una estrategia implícita de tratar las formas lingüísticas. Si uno prefiere un tratamiento más explícito de la lengua dentro del enfoque por tareas, tiene que aceptar la posibilidad de invertir el orden tradicional de la secuencia de instrucción. A diferencia de la secuencia PPP, el enfoque por tareas no necesariamente se inicia con una presentación de gramática o de vocabulario. El foco gramatical, si lo hay, suele darse después de la realización de la tarea, es decir, en una fase posterior (*post-task*).[2] De esta manera, las actividades centradas en la gramática o el vocabulario se encuentran vinculadas a la comunicación que se dio durante la tarea. Gatbonton y Segalowitz (2005) proponen una fase posterior que llaman "consolidación del idioma" que permite un abanico de posibilidades: actividades de *input* estructurado, actividades inductivas en las que los alumnos tienen que descubrir el patrón o la regla gramatical, etc. Lo importante es que las formas a tratar surjan de la comunicación, no al revés.

Además de las opciones para trabajar con las formas lingüísticas en la fase posterior de la tarea, es posible diseñar tareas que resalten el valor comunicativo de una forma lingüística determinada, haciendo imposible la realización de la tarea sin entender y/o usar dicha forma. Las tareas de escritura colaborativa pueden ser muy eficaces en este sentido. Por ejemplo, Fernández Dobao (2014) presenta una tarea en la que los estudiantes trabajaron en conjunto para producir un único texto en base a una serie de viñetas que tuvieron que ordenar. Un análisis detallado de los episodios relacionados con la lengua demuestra que los aprendices cuestionaban sus elecciones lingüísticas, corregían los errores de los demás, ofrecían sugerencias y explicaciones y confirmaban la decisión de usar una u otra forma verbal. En lugar de escribir un texto, se les puede pedir que trabajen en conjunto para reconstruir un texto original. Por ejemplo, en el estudio de Pica, Kang y Sauro (2006) los aprendices realizaron una serie de tareas en base a una reseña de una película que habían visto y comentado en una sesión anterior. Se diseñaron las tareas para que

los aprendices se fijaran en los determinantes, los pronombres y los verbos modales; tenían que elegir entre oraciones que contenían la forma que ocasionaba dificultad, justificar sus elecciones, recordarlas para reconstruir el texto y, finalmente, comparar su versión con el texto original.

De todo lo anterior se deduce que es factible diseñar tareas que incluyan un foco en la forma lingüística en distintos momentos o etapas de la tarea. Asimismo, la atención hacia la forma puede darse de manera implícita (como las reformulaciones) o puede ocupar un lugar mucho más central, como en las actividades de escritura colaborativa o reconstrucción de texto en las que los requisitos de la tarea hacen que los alumnos tengan que hablar explícitamente sobre el lenguaje.

4.2. La aplicación de la IP

El modelo de la IP permite que los alumnos se centren en la forma lingüística, pero sin requerir la producción de dicha forma. Como ya se mencionó antes, la IP es una intervención que busca alterar las estrategias de procesamiento en casos donde el elemento lingüístico ocasiona una interpretación errónea (p. ej., los pronombres de objeto) o es pasado por alto (p. ej., la morfología verbal). La IP gira en torno a las actividades de *input* estructurado con muestras de lenguaje (tanto orales como escritas) a las que el alumno tiene que responder de algún modo para indicar su comprensión. El ejemplo siguiente ilustra una actividad de *input* estructurado centrada en la distinción modal (subjuntivo vs. indicativo) en cláusulas adverbiales (Henshaw 2012, 403).

Input que escucha el alumno: *Voy a contactar al profesor cuando. . .*
Opciones para continuar el enunciado:

a) necesito ayuda.
b) necesite ayuda.

La clave de las actividades de *input* estructurado es que obligan al aprendiz a prestar atención a la forma gramatical (en este caso, la terminación verbal que indica los modos subjuntivo e indicativo) para marcar la respuesta correspondiente al significado en el *input*.

Para el diseño de actividades de *input* estructurado, los docentes deben familiarizarse con los lineamientos que propuso VanPatten (1996), entre ellos, "Mantenga el significado como elemento clave" y "Haga que los estudiantes trabajen con el *input*". El diseño apropiado de las actividades de *input* estructurado conlleva eliminar elementos léxicos que puedan ser pistas de significado. Por ejemplo, si se quiere que los alumnos atiendan a las desinencias verbales que indican tiempo (pasado vs. presente), hay que quitar los adverbios temporales como *ayer* o *la semana pasada*. De la misma manera, si uno busca destacar el contraste entre subjuntivo e indicativo, hay que separar la cláusula principal de la subordinada (véase Henshaw 2012 para más ejemplos). Esta fragmentación de los enunciados puede parecer poco natural, pero es precisamente lo que potencia el procesamiento de la forma con la que se está trabajando.

Una de las características más destacadas, y quizás más controvertidas, de la IP es que no requiere producción o *output* por parte de los alumnos. Aunque el modelo de IP prioriza el *input*, ha habido una evolución desde las primeras publicaciones del modelo IP hasta el presente. Recientemente VanPatten (2015) reconoce la importancia de la producción lingüística y aclara que las actividades de *input* estructurado no deben constituir lo único que se hace en el aula. Shintani, Li y Ellis (2013) compararon la eficacia de la instrucción basada en el *input* (como la IP) con las técnicas basadas en el *output*, y llegaron a la conclusión de que la IP resulta especialmente beneficiosa en las etapas iniciales de adquisición, esto es, cuando el aprendiz enfrenta por primera vez una nueva estructura gramatical. En cambio, la producción cobra mayor importancia en etapas posteriores, cuando el aprendiz ya tiene cierto conocimiento de la forma y requiere oportunidades para consolidarla.

Para resumir, VanPatten (2015) aclara que la IP no es un método sino una intervención. Por lo tanto, no debe concebirse como la base del diseño curricular. En este sentido podemos decir que la IP tiene un alcance mucho más limitado que el enfoque por tareas donde las tareas constituyen la base del currículo. Además, la IP se presta para el tratamiento de elementos morfosintácticos del idioma (por ejemplo, los pronombres de objeto) y, sobre todo, en contextos categóricos en los cuales hay una sola respuesta correcta. Si uno quiere abordar contenidos gramaticales desde una perspectiva centrada en la intención comunicativa del hablante, conviene considerar las herramientas de la GC o de la enseñanza conceptual, que se describen a continuación.

4.3. La aplicación de la GC y la enseñanza conceptual

La aportación más importante del modelo de la GC hasta la fecha se aprecia en el ámbito de la descripción gramatical. No obstante, adecuar la descripción gramatical teórica para fines pedagógicos es una labor distinta. Por fortuna, existen manuales de español como L2 que incorporan los postulados básicos de la GC, no solamente para estudiantes, sino también como un valioso recurso "para aquellos profesores con verdadera curiosidad por entender el funcionamiento de la lengua" (Llopis-García 2011, 6). Así, la primera pauta debería ser que los docentes se familiaricen con el lenguaje que utiliza la GC para elaborar sus descripciones gramaticales (véase Castañeda Castro 2004).

Como estrategia general al adentrarse en la explicación gramatical, la GC recomienda trabajar siempre el *uso prototípico* primero. Se trata del significado más representativo, es decir, el valor central. El prototipo permite anclar el significado básico antes de presentar los demás usos que son producto de extensiones semánticas o metafóricas. Para la enseñanza de las preposiciones, el prototipo es siempre un uso espacial (p. ej., el trayecto de una persona *por* un lugar). Para las construcciones con *se*, conviene empezar con los reflexivos propiamente dichos (una acción que el sujeto realiza sobre sí mismo), como lo hacen Alonso Raya *et al.* (2011). Dicha construcción se presta fácilmente a la representación gráfica: una flecha circular indica que la acción recae en el sujeto. En conjunto con las imágenes, el profesor debe hacer reflexionar a los aprendices sobre la noción de reflexividad (por ejemplo, preguntándoles: ¿qué persona se ve afectada por la acción?).

Debemos puntualizar que la GC no ofrece ninguna técnica de enseñanza ni impone qué tipo de actividades hacer en el aula. Como bien dice Llopis-García (2015, 63), "el acercamiento cognitivo no ofrece ninguna solución mágica para el aprendizaje". Se trata, pues, de un marco general explicativo que se combina fácilmente con técnicas pedagógicas ya establecidas, como el procesamiento de *input*, tareas colaborativas con un foco significativo en la forma y la lectura de textos auténticos. Por ejemplo, Zyzik (2008) aprovecha una novela auténtica para extraer ejemplos de "por" y "para" e incorporarlos a las explicaciones gramaticales para ilustrar los distintos usos de ambas preposiciones. Tyler, Mueller y Ho (2010), por su parte, crearon actividades interactivas en las que los alumnos tenían que considerar una situación cotidiana y luego reflexionar sobre la respuesta correspondiente (que contenía un verbo modal). Otra posibilidad, que describe White (2012), es que los alumnos busquen ejemplos en titulares u otros textos auténticos que contengan la estructura, para luego compartir con sus compañeros de clase. En definitiva, todas estas actividades tienen un común denominador: nunca se pierde de vista el significado de las formas o estructuras.

Pasemos ahora a considerar la enseñanza conceptual, que se apoya en la teoría sociocultural, pero tiene muchos puntos en común con la GC. Tanto la GC como la enseñanza conceptual rechazan las reglas simplistas que reducen la gramática a opciones binarias. Negueruela-Azarola y Lantolf (2006) consideran que las reglas gramaticales "caprichosas" impiden un verdadero entendimiento de los conceptos gramaticales. En la enseñanza conceptual, el punto de partida (o "unidad mínima") es el concepto que subyace a las estructuras en cuestión. Seguidamente, los alumnos reciben una explicación que necesariamente incorpora terminología especializada.

Por ejemplo, en su acercamiento al aspecto verbal en español, Negueruela-Azarola y Lantolf (2006) emplean términos como *aspecto léxico, verbo cíclico y verbo no cíclico*. Es preciso notar que la explicación siempre viene acompañada de una herramienta visual, ya sea un gráfico, un diagrama o unos dibujos. Basados en el trabajo pionero de Bull y sus colegas (1972), los diagramas presentan una serie de preguntas que llevan al alumno a elegir una forma sobre otra, o quizás a descubrir que ambas formas son posibles.[3] El último paso de la enseñanza conceptual es la reflexión verbal, que proporciona oportunidades para que el alumno se explique a sí mismo por qué eligió una forma u otra. El habla privada fomenta una mayor asimilación de los conceptos y, a la vez, hace que el alumno se dé cuenta de que la gramática se encuentra supeditada a la intención del hablante. Esta línea de trabajo resulta bastante prometedora para la enseñanza del aspecto verbal (Negueruela-Azarola y Lantolf 2006), el modo verbal (Gregory y Lunn 2012) y los conceptos de voz activa, media y pasiva (Swain *et al*. 2009).

El objetivo de este capítulo ha sido ofrecer al lector una panorámica de las varias ramas teóricas y metodológicas que se han consolidado en el campo de ASL y que, a la vez, se han ocupado de temas relevantes para el profesor de español como L2. Aunque existen importantes diferencias teóricas entre los modelos aquí presentados, consideramos que, dada la complejidad de la tarea de aprender una L2, cada modelo ofrece contenidos e ideas de utilidad para el docente. El gran atractivo del enfoque por tareas son las actividades colaborativas que promueven una verdadera comunicación, haciendo que los alumnos se sientan usuarios de la lengua cuando lidian con el significado, toman decisiones o presentan un argumento. Si aceptamos que las tareas son compatibles con la enseñanza explícita, se deja abierto el camino para incorporar actividades que le permitan al aprendiz prestar atención a elementos formales de la lengua, ya sea la pronunciación, la morfosintaxis, el léxico o la pragmática. Asimismo, tienen cabida las explicaciones de la Gramática Cognitiva, que se apoya en el uso de imágenes para resaltar el valor funcional de las estructuras que los alumnos emplean (o intentan emplear) durante la realización de una tarea. La enseñanza conceptual, por su parte, sienta la base para un mayor entendimiento de las categorías de la lengua y promueve el pensamiento crítico, componente imprescindible en la enseñanza de la lengua meta.

Notas

1 A menudo, poder proporcionar explicaciones de este tipo conlleva poseer un conocimiento explícito del metalenguaje (véase Ellis 2004). Para más detalles sobre el aprendizaje implícito y explícito véase el volumen de Rebuschat (2015).

2 No debe confundirse la fase posterior (*post-task*) con otra variable, que es la presentación inductiva en oposición a la deductiva. En la enseñanza inductiva los alumnos analizan una muestra de la lengua (una serie de oraciones, un párrafo, un texto, etc.) y luego formulan generalizaciones sobre la muestra analizada.

3 Whitley y Lunn (2010) publicaron en formato digital una recopilación de las imágenes confeccionadas por Bull (1972), las cuales constituyen un valioso recurso para la enseñanza de algunos contenidos gramaticales.

Bibliografía recomendada

Blake, R. y E. Zyzik. 2016. *El español y la lingüística aplicada*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Cook, V. 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. 5ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Loewen, S. 2015. *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.

Salaberry, R. y B. A. Lafford. 2006. *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Willis, D. y J. Willis. 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bibliografía citada

Alonso Raya, R., A. Castañeda, P. Martínez Gila, L. Miquel, J. Ortega Olivares y J. Ruiz Campillo. 2011. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Editorial Difusión.

Antón, M. 2010. "Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua". *Revista española de lingüística aplicada* 23: 9–30.

Bowles, M., R. Adams y P. Toth. 2014. "A Comparison of L2 – L2 and L2 – Heritage Learner Interactions in Spanish Language Classrooms". *Modern Language Journal* 98 (2): 497–517.

Bull, W. E., L. Briscoe, E. Lamadrid, C. Dellaccio y M. J. Brown. 1972. *Spanish for Communication: Level One*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Cadierno, T. 2008. "Motion Events in Danish and Spanish: A Focus on Form Pedagogical Approach". En *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honor of René Dirven*, eds. S. De Knop y T. De Rycker, 259–294. Berlín: Mouton de Gruyter.

Castañeda Castro, A. 2004. "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE". *RedELE* 0.

Castañeda, A. y E. Melguizo. 2006. "Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo". Gramática cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE". *Mosaico* 18: 13–20.

DeKeyser, R. 2000. "The robustness of critical period effects in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4): 499–533.

Dekeyser, R. y G. Prieto Botana. 2015. "The Effectiveness of Processing Instruction in L2 Grammar Acquisition: A Narrative Review". *Applied Linguistics* 36 (3): 290–305.

Doughty, C. y J. Williams, eds. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 2004. "The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge". *Language Learning* 54 (2): 227–275.

Ellis, R. 2009. "Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3): 221–246.

Fernández, C. 2011. "Approaches to Grammar Instruction in Teaching Materials: A Study in Current L2 Beginning-Level Spanish Textbooks". *Hispania* 94 (1): 155–170.

Fernández Dobao, A. 2014. "Attention to Form in Collaborative Writing Tasks: Comparing Pair and Small Group Interaction". *Canadian Modern Language Review* 70 (2): 158–187.

Gatbonton, E. y N. Segalowitz. 2005. "Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency". *Canadian Modern Language Review* 61 (3): 325–353.

Gregory, A. E. y P. Lunn. 2012. "A Concept-Based Approach to the Subjunctive". *Hispania* 95 (2): 333–343.

Gurzynski-Weiss, L. y A. Révész. 2012. "Tasks, Teacher Feedback, and Learner Modified Output in Naturally Occurring Classroom Interaction". *Language Learning* 62 (3): 851–879.

Henshaw, F. 2012. "How Effective are Affective Activities? Relative Benefits of Two Types of Structured Input Activities as Part of a Computer-Delivered Lesson on the Spanish Subjunctive". *Language Teaching Research* 16 (3): 393–414.

Henshaw, F. 2015. "Learning Outcomes of L2-Heritage Learner Interaction: The Proof is in the Posttests". *Heritage Language Journal* 12 (3): 245–270.

Hijazo-Gascón, A. 2011. "Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva". *Hispania* 94 (1): 142–154.

Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. y T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Lacorte, M. y J. Suárez García. 2014. "La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 129–136.

Lam, Y. 2009. "Applying Cognitive Linguistics to Teaching the Spanish Prepositions *por* and *para*". *Language Awareness* 18 (1): 2–18.

Lantolf, J. P. y M. E. Poehner. 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Londres y Nueva York: Routledge.

Lantolf, J. P., S. L. Thorne y M. E. Poehner. 2015. "Sociocultural Theory and Second Language Development". En *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, eds. B. VanPatten y J. Williams, 207–226. Londres y Nueva York: Routledge.

Lantolf, J. P. y M. D. C. Yáñez. 2003. "Talking Yourself into Spanish: Intrapersonal Communication and Second Language Learning". *Hispania* 86 (1): 97–109.

Larsen-Freeman, D. 2015. "Research into Practice: Grammar Learning and Teaching". *Language Teaching* 48 (2): 263–280.

Llopis-García, R. 2010. “Why Cognitive Grammar Works in the L2 Classroom: A Case Study of Mood Selection in Spanish”. *AILA Review* 23 (1): 72–94.

Llopis-García, R. 2011. “Reseña de *Gramática básica del estudiante de español* (edición revisada)”. *MarcoELE* 13: 1–7.

Llopis-García, R. 2015. “Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza”. *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (1): 51–68.

Long, M. 1991. “Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology”. En *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, eds. K. DeBot, R. Ginsburg y C. Kramsch, 39–52. Ámsterdam: John Benjamins.

Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Negueruela-Azarola, E. y J. P. Lantolf. 2006. “Concept-Based Instruction and the Acquisition of L2 Spanish”. En *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*, eds. R. Salaberry y B. Lafford, 79–102. Washington, DC: Georgetown University Press.

Negueruela-Azarola, E. 2013. “Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual”. *Miríada Hispánica* 6: 53–70.

Negueruela-Azarola, E. y P. N. García. 2016. “Sociocultural Theory and the Language Classroom”. En *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, ed. G. Hall, 295–309. Londres y Nueva York: Routledge.

Ortega, L. 2003. “Interacción y negociación del mensaje en el salón de lenguas: panorámica crítica de la investigación actual y propuestas para el futuro”. *MexTESOL Journal* 27 (1): 35–54.

Palacio Alegre, B. 2016. “Gramática cognitiva-operativa: limitaciones de una instrucción única: el caso de imperfecto/indefinido en el aula de ELE”. *MarcoELE* 22: 1–26.

Pica, T., H. S. Kang y S. Sauro. 2006. “Information Gap Tasks: Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology”. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2): 301–338.

Rebuschat, P., ed. 2015. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Ámsterdam: John Benjamins.

Toth, P. y K. Davin. 2016. “The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy”. *Modern Language Journal* 100: 148–168.

Tyler, A. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Londres y Nueva York: Routledge.

Tyler, A. C. Mueller y V. Ho. 2010. “Applying Cognitive Linguistics to Instructed L2 Learning: The English Modals”. *AILA Review* 23 (1): 30–49.

Shintani, N., S. Li y R. Ellis. 2013. “Comprehension-Based versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies”. *Language Learning* 63 (2): 296–329.

Spada, N. 2011. “Beyond Form-Focused Instruction: Reflections on Past, Present and Future Research”. *Language Teaching* 44 (2): 225–236.

Swain, M., S. Lapkin, I. Knouzi, W. Suzuki y L. Brooks. 2009. “Languaging: University Students Learn the Grammatical Concept of Voice in French”. *Modern Language Journal* 93 (1): 5–29.

Van den Branden, K. 2016. “Task-Based Language Teaching”. En *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, ed. G. Hall, 238–251. Londres y Nueva York: Routledge.

VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.

VanPatten, B. 1998. “Perceptions of and Perspectives on the Term ‘Communicative’”. *Hispania* 81 (4): 925–932.

VanPatten, B, ed. 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Londres y Nueva York: Routledge.

VanPatten, B. 2015. “Foundations of Processing Instruction”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53 (2): 91–109.

VanPatten, B. y T. Cadierno. 1993. “Explicit Instruction and Input Processing”. *Studies in Second Language Acquisition* 15 (2): 225–243.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, B. 2012. “A Conceptual Approach to the Instruction of Phrasal Verbs”. *Modern Language Journal* 96 (3): 419–438.

Whitley, S. y P. Lunn. 2010. *Teaching Spanish Grammar with Pictures: How to Use William Bull’s “Visual Grammar of Spanish”*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Williams, L., L. Abraham y E. Negueruela-Azarola. 2013. “Using Concept-Based Instruction in the L2 Classroom: Perspectives from Current and Future Language Teachers”. *Language Teaching Research* 17 (3): 363–381.

Zyzik, E. 2008. “A Novel Format for Teaching Spanish Grammar: Lessons from the Lecture Hall”. *Foreign Language Annals* 41 (3): 434–453.

10
DIMENSIONES CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

(Critical dimensions in Spanish language teaching)

Manel Lacorte y Encarna Atienza

1. Introducción

Este capítulo comienza con algunas explicaciones sobre la escasa atención concedida hasta la fecha a las dimensiones críticas en la enseñanza del español como segunda lengua (L2), debido principalmente a la falta de tradición de estudios críticos en ámbitos educativos. A continuación, se exploran varias consideraciones críticas actuales sobre el español L2 en el ámbito de las prácticas curriculares, la enseñanza de cultura e intercultura, los materiales pedagógicos, la mercantilización del español y las condiciones laborales de los docentes de este idioma. En la última parte, se proponen diversas herramientas de análisis derivadas de los principios de los estudios críticos del discurso (ECD) con el objetivo de facilitar un análisis interpretativo del contexto de enseñanza de español L2 y el desarrollo de prácticas docentes como, por ejemplo, el contraste de fuentes, informaciones y puntos de vista sobre cualquier tema. Se reflexiona también sobre el rol de los materiales, docentes y estudiantes en el desarrollo de una actitud crítica.[1]

Palabras clave: lingüística aplicada crítica; análisis crítico del discurso; competencia crítica; formación de profesorado; cuestiones ideológicas en la enseñanza de lenguas

This chapter begins with some explanations about the limited attention given to date to the critical dimensions of teaching Spanish as a second language (L2). This is mainly due to the lack of tradition of critical studies in the field of L2 education, in contrast to the emphasis placed on the critical analysis of political and media discourse. Next, several areas within Spanish as a L2 are explored, such as curriculum practices, the teaching of culture and interculturality, pedagogical materials, the commodification of Spanish and the working conditions of Spanish teachers. The last section describes several research tools related to critical discourse analysis (CDA), which should enable an interpretive analysis of diverse contexts for Spanish as a L2, and the development of practices to which teachers can resort as part of their daily activities in the L2 classroom, such as the contrast of sources, data and perspectives about any given topic. The role of pedagogical materials, instructors and students in the development of a critical attitude is also considered.

Keywords: critical applied linguistics; critical discourse analysis; critical competence; teacher education; ideological issues in language teaching

2. Estado de la cuestión

El término *crítico* deriva del latín "criticus" y este del griego κριτικός "kritikós" —capaz de discernir—, a su vez proveniente del verbo κρίνειν "krínein", que significa separar, decidir, juzgar. Este término forma parte de la denominación de diferentes disciplinas y corrientes teóricas: desde la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort, pasando por la pedagogía crítica, el *Critical Thinking*, la literacidad crítica o los estudios críticos del discurso, hasta la lingüística aplicada crítica. En todas ellas, se puede entender crítico como el adjetivo que define un tipo de pensamiento que facilita el análisis autónomo de diversas cuestiones por parte de un individuo (este es el valor que el término adquiere en el *Critical Thinking*, por ejemplo), con la consiguiente construcción de un criterio propio, o como un rasgo esencial de la investigación de prácticas sociales.

En el campo general de la educación, se suele vincular el término pedagogía crítica al trabajo de Paulo Freire (1921–1997), educador y teórico de la educación que propuso un modelo de alfabetización basado en concienciar al estudiante sobre su propia realidad, con el fin de convertirse en un agente de cambio y producción cultural (Freire 1967, 1970). Los trabajos de Apple (1979), Bernstein (1990), Macedo (1994) o Giroux (1990), entre otros, se consideran herederos de esta corriente, ya que sus obras se encaminan al desarrollo de una pedagogía crítica, de resistencia, que posibilita empoderar y transformar la realidad. En sus primeros pasos, el énfasis de esta pedagogía recayó en la noción de clase social y, en concreto, la voluntad de que la alfabetización permitiese a los sectores más desfavorecidos de la sociedad interpretar la realidad para tomar conciencia, posicionarse y mejorarla. Con el paso del tiempo, otros temas relacionados con los derechos de la mujer, género y orientación sexual o protección medioambiental, entre otros, fueron recibiendo mayor atención teórica y pedagógica (Pennycook 2008).

Como se muestra en la Tabla 10.1, el término crítico ha dado lugar a distintas acepciones. Sin pretender ofrecer una panorámica exhaustiva, este hecho pone de manifiesto el interés por lo que supone la criticidad como objeto de estudio, método o meta educativa. Asimismo, llama la atención que la proliferación del término y diversidad de uso parece haberse hecho sin establecer conexiones entre las diferentes corrientes, teorías o disciplinas.

En el caso específico de la pedagogía de L2, el enfoque crítico examina, por un lado, las condiciones locales de la enseñanza y aprendizaje de L2 respecto a temas sociales, culturales o

Tabla 10.1 La criticidad como objeto de estudio

Concepto	*Autores de referencia*	*Ideas clave*
Literacidad crítica	Luke y Freebody (1997), Gee (2004), Cassany (2006)	Leer tras las líneas, identificar voces incorporadas y silenciadas
Pensamiento crítico	Paul y Elder (2005)	Dudar, cuestionarse, documentarse
Conciencia lingüística crítica	Fairclough (1989), Wallace (1992), Cots (2006)	Tener conciencia sociolingüística, criterio, actitud crítica
Conciencia cultural crítica	Walsh (2009)	Detectar desigualdad, tomar conciencia, alteridad
Educación audiovisual crítica	Masterman (1993)	Descodificar significados, desenmascarar intereses
Lingüística aplicada crítica	Gray (2010), Littlejohn (2012), Block *et al.* (2013)	Mercantilización, concepción neoliberal de la educación
Competencia crítica	López y Martín Peris (2010), Aznar (2015)	Posicionarse, desvelar la ideología
Pedagogía crítica	Freire (1970), Apple (1979), Bernstein (1990), Giroux (1990), Macedo (1994)	Tomar partido, posicionarse
Lectura crítica	Lye (1997), Wallace (2005)	Cuestionar, interpretar

políticos de carácter más general (Pennycook 2001, 114). Por otro lado, plantea estrategias para que los estudiantes desarrollen una actitud crítica (Fairclough 1989; Wallace 2005). Este tipo de reflexión y práctica crítica en la enseñanza de L2 refleja una amplia gama de posiciones intelectuales y pedagógicas, como se han recogido en la Tabla 10.1, así como diversas aproximaciones al método de investigación en determinados contextos curriculares y pedagógicos.

Las posiciones críticas han resultado más visibles en el campo del inglés como L2 (véase, por ejemplo, cómo se presenta esta perspectiva en Hall 2016). No obstante, el interés general hacia cuestiones críticas en la enseñanza de otras L2 ha crecido desde mediados de los años 90 a través de lo que podría considerarse como un giro crítico en el aprendizaje y enseñanza de L2 respecto a conceptos y supuestos tradicionales (véanse p.ej., Reagan y Osborn 2002; Osborn 2005; Kubota y Austin 2007). En concreto, los investigadores que trabajan bajo esta perspectiva:

> challenge the notion that positivistic objectivity is the best and only way to find answers to such questions as how people learn language and what is the best teaching practice, and instead critically examine how politics, ideologies, and power relations shape and transform the nature of language teaching and learning in the classroom and beyond.
>
> (Kubota y Austin 2007, 75)

Cabe asimismo señalar que la pedagogía crítica no ha dado pie a un método crítico general para la enseñanza de L2, es decir, un plan con procedimientos concretos para la selección y organización de contenidos que se van a impartir en el aula de L2 (Crookes 2013). Por otro lado, los expertos en esta área han propuesto una serie de principios que cualquier docente de L2 podría considerar como parte de su labor cotidiana, tales como los que propone Crawford (1978, citado en Crookes 2013):

- La finalidad de la educación consiste en desarrollar el pensamiento crítico mediante cuestiones que se presentan a los aprendices para que las perciban, reflexionen sobre ellas y actúen.
- Los contenidos curriculares derivan de temas vinculados a la realidad de los aprendices.
- Los aprendices pueden producir sus propios materiales de aprendizaje.
- El instructor puede participar como aprendiz en el grupo de aprendices de su aula.
- El profesor aporta sus ideas, experiencias, opiniones y percepciones al proceso dialógico de la instrucción de L2.
- La función principal del profesor consiste en presentar cuestiones o problemas.
- Los aprendices tienen el derecho y la capacidad de tomar decisiones.

Lo cierto es que, en general, las aproximaciones críticas a la enseñanza de L2 parecen haberse realizado desde postulados teóricos distintos, con poca o nula relación entre ellos, como apunta Yamada (2009). Esto puede provocar confusión en las diversas propuestas para la investigación y aplicación de posibles principios críticos, muchas veces desconectadas entre ellas. Las próximas secciones procurarán aclarar este panorama mediante, primero, la presentación de varias áreas de interés crítico y, segundo, con la descripción de pautas de exploración y análisis crítico que pueden incorporarse a distintos contextos de enseñanza del español L2.

3. Consideraciones metodológicas

Esta sección se organiza en torno a cuestiones de relieve general con el propósito de potenciar los vínculos entre las perspectivas de expertos en la investigación crítica de la enseñanza/

aprendizaje del español L2 y de lectores en distintas partes del mundo hispanohablante. El punto de partida para todas estas cuestiones reside en una definición de ideologías lingüísticas como "sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas" (Del Valle 2007, 20). En los próximos apartados, la aplicación de esta categoría teórica se centrará en algunas áreas especialmente relevantes para la enseñanza del español L2, como las prácticas curriculares, los conceptos de cultura e intercultura, los materiales pedagógicos, la mercantilización del español y las condiciones laborales de los docentes de esta lengua.

3.1. Prácticas curriculares

La educación nunca es neutral. Educar presupone tomar partido, ya sea respecto al rol del docente o del estudiante en el aula, la presentación y uso de los materiales didácticos o la función que se le quiera otorgar a distintos mecanismos de evaluación en un programa de L2. Estas consideraciones pueden ser más o menos conscientes, de ahí la existencia de un currículo oculto que, como si de un magma subterráneo se tratara, recorre la educación con el fin de transmitir ciertos valores, normas y creencias, e influir así en la representación de los hechos que se construyen en el aula (Giroux y Penna 1983). Por ejemplo, Auerbach y Burgess (1985) analizan los objetivos implícitos en currículos y materiales de supervivencia para la enseñanza del inglés a adultos recién llegados a EE. UU. y sostienen, en primer lugar, que ni el contexto ni la estructura comunicativa de esos materiales reflejan aspectos de comunicación real; en segundo lugar, que los textos a menudo parecen preparar a los alumnos para asumir roles y relaciones sociales subordinadas a otros grupos. Ya en el ámbito del español L2, Agulló Coves (2015) realiza un análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes (IC) en contraste con los fundamentos constructivistas que aparentemente sostienen esos procesos. En concreto, este autor resalta el discurso comunicativista ortodoxo de esos procesos, centrados sobre todo en resultados o productos, pero poco interesados en su adecuación a diversos contextos geográficos, institucionales y humanos. En la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH) en los EE. UU., Valdés (2017) plantea los problemas derivados de la curricularización como perspectiva que trata la enseñanza de lenguas como una materia académica cuyos elementos pueden ser fácilmente ordenados, sistematizados, aprendidos y evaluados sin considerar su esencia comunicativa desarrollada en un proceso primario de socialización humana.

Tomar conciencia de las divergencias y convergencias entre el currículo formal u oficial y el oculto en cuanto a sus respectivos objetivos, contenidos, valores y normas constituye un primer paso necesario para abordar críticamente la enseñanza de una L2. Según sea la representación de lo que supone enseñar, aprender o evaluar, se estará poniendo de manifiesto una ideología u otra. Al ser consciente de todo ello, el profesor encuentra más facilidades para implementar un currículo real, es decir, "una transposición pragmática del currículum formal" (Perrenoud 1996, 208), no solo regida por las (pre)concepciones pedagógicas del instructor y otros agentes institucionales, sino también de los alumnos y de la dinámica del grupo en el aula de L2.

3.2. Cultura e intercultura

Un planteamiento crítico de la cultura como parte de la enseñanza de L2 supone conceptualizar la lengua, la cultura y la identidad como acciones performativas o dinámicas. En este sentido, la visión de la Escuela de Fráncfort (Horkheimer y Adorno 1944) es especialmente relevante. Primero, porque el concepto de cultura no queda relegado solo al (re)conocimiento de personas, artefactos o hechos clave y fundamentales dentro de un ámbito o contexto determinado.

Segundo, porque tales investigaciones subrayan la estrecha relación entre la cultura y el sistema económico capitalista, materializado en un concepto de industria cultural que no ha permitido el desarrollo del espíritu crítico que la cultura tendría que implicar. Desde esta perspectiva, se considera que —a través de la estandarización, la mercantilización y la masificación de todos los aspectos de la vida— la industria cultural, conducida por el capitalismo, tiende a convertir la cultura en un simple anuncio publicitario y a crear mentalidades rígidas y homogeneizadas entre la población.

A partir de los postulados de la pedagogía crítica de Freire, Walsh (2009) pone en tela de juicio el valor del concepto de interculturalidad, tan propugnado en las últimas décadas en la enseñanza de L2, a partir de dos argumentos. En primer lugar, el concepto nace en el mundo de los negocios internacionales con el fin de facilitar transacciones comerciales y contratos entre multinacionales, y en segundo lugar, su constante promoción responde a una representación globalizada del mundo. Lo que muchos denominan la nueva lógica multicultural del capitalismo global (Walsh 2009) implica que el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural pueden convertirse en una nueva estrategia de dominación. No hay estudios en el campo de español L2 planteados específicamente desde esta perspectiva, si bien cabe destacar los trabajos de Pascale (2008), Castagnini (2009) o García Villada (2014), todos ellos centrados en poner de manifiesto esa visión esencialista y hegemónica de la cultura en libros de texto. Más recientemente, Moreno y Atienza (2016), en consonancia con Kubota y Austin (2007), analizan el rol del docente en relación con la interculturalidad y, en concreto, como a menudo el docente acaba desempeñando en el aula un rol de embajador de una cultura planteada como homogénea y compacta, cuando lo que debería primar es una actitud más dinámica y alejada de planteamientos ideológicos tradicionales. Cabe también mencionar otros estudios que abogan por un planteamiento plurilingüe y pluricultural para la enseñanza de L2, que conciba la lengua y la cultura como conceptos dinámicos y que dé oportunidades a los alumnos para percibir, analizar y utilizar la diversidad lingüística a fin de alcanzar una competencia plurilingüe y pluricultural (Esteve *et al.* 2017).

3.3. Materiales pedagógicos

Un posible objeto de estudio crítico son los materiales pedagógicos, considerados no solo como artefactos curriculares, sino especialmente como artefactos culturales que presentan la lengua de una forma selectiva, asociándola a valores como el cosmopolitismo, el individualismo, la movilidad y el consumo. Gray (2013) indica que los alumnos son vistos sobre todo como consumidores o clientes que deben ser "entretenidos" con temas considerados no problemáticos. A partir de la ya mencionada representación social de la lengua —y la cultura— como una realidad homogénea y uniformada, algunos autores sostienen que los materiales de L2 pueden incidir en la consecución de una comunicación global eficiente mediante una especie de koiné o conceptualización uniforme de la realidad (Cameron 2002). Esta representación resulta palpable en materiales didácticos publicados en distintas lenguas ya que, tal y como apunta Cameron (2002, 69–70),

> On the surface, this approach preserves linguistic diversity, but at a deeper level the effect is to make every language into a vehicle for the affirmation of similar values and beliefs, and for the enactment by speakers of similar social identities and roles. Language becomes a global product available in different local flavours.

Los libros de texto, como cualquier otro tipo de publicación generada en nuestra sociedad, encarnan y transmiten determinadas ideologías. Quizá el aspecto más importante del análisis crítico de estos materiales pedagógicos resida en cómo presentan la diversidad cultural, étnica

o social de las comunidades donde se habla una determinada L2, o los motivos subyacentes de la presencia de ciertos clichés o estereotipos. Al mismo tiempo, resulta importante investigar el modo en que los textos describen a sus propios usuarios y hasta qué punto les ayudan a construir una identidad social como hablantes de una nueva lengua (Martín Peris y Cubillos 2015).

Otro tema de especial interés para el análisis crítico de los materiales de enseñanza de español L2 ha sido la atención a las variedades de la lengua. En concreto, ¿qué variedad(es) se debería emplear y/o promover?, ¿Alguna de ellas (mexicana, colombiana, española, argentina, etc.) podría servir como estándar para los libros de texto o se debería proponer un enfoque ecléctico con múltiples variedades? Como sea, la mayoría de autores coinciden en que los estudiantes de español L2 necesitan desarrollar una visión amplia y matizada del mundo hispanohablante, lo que supone inevitablemente no solo el contacto con los distintos rasgos lingüísticos de esta comunidad, sino también la reflexión sobre los valores, creencias y actitudes relacionadas con el uso o la ausencia de esos rasgos (Herman 2007; Leeman y Martinez 2007; De Santiago Güervós 2009; Andión 2013).

3.4. Mercantilización del español

Un significativo número de estudios en lingüística aplicada crítica destacan la denominada mercantilización de las lenguas y sus posibles consecuencias en cómo se enseñan hoy en día. Una de estas consecuencias puede ser el grado de atención didáctica a las variedades del español, a menudo tratadas de modo ocasional o anecdótico (Andión 2013), porque prima mostrar un uso homogéneo de las lenguas y de la cultura, buscando la efectividad y una comunicación de cariz mercantil y de ámbito global (Cameron 2002; Block 2014). Asimismo, autores como Pennycook (2001), Gray (2010) o Littlejohn (2012) han destacado los beneficios que obtiene la industria editorial al publicar materiales pedagógicos pretendidamente neutros y evitar así ciertos temas o planteamientos que puedan ser considerados problemáticos para algunos segmentos del mercado.

Desde principios de los años 90 y con la fundación del Instituto Cervantes en 1991, se ha hablado y publicado bastante sobre el valor económico de la enseñanza de español L2, a medida que el sector ha experimentado un significativo crecimiento en todo el mundo (véanse p. ej., Muñoz-Basols *et al.* 2014; García Delgado *et al.* 2015). Casi al mismo tiempo, han aparecido más estudios de carácter crítico sobre los discursos institucionales y mediáticos acerca del español como recurso económico. Entre otros temas de interés, estos trabajos examinan el modo en que las políticas lingüísticas panhispánicas promovidas por la RAE (Real Academia Española) y la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) influyen en el desarrollo de una imagen aparentemente abierta y moderna del español, y con ello en el control de su expansión en el futuro (Paffey 2012). Asimismo, se analizan las asimetrías entre los discursos de cooperación y paridad sobre el español como lengua internacional y la influencia de determinadas corporaciones como Telefónica, Banco Santander, Endesa o Prisa, por lo general con sedes centrales en España (Villa y Del Valle 2015; Bruzos Moro 2016). Por último, se investiga el papel simbólico y real que otros organismos —especialmente el Instituto Cervantes— detentan sobre, entre otras actividades, la acreditación de centros de enseñanza (con el Sistema de Acreditación de Centros), la certificación de competencia lingüística en español (con el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española o SIELE) e incluso la planificación curricular (con el *Plan curricular del Instituto Cervantes* o *PCIC* [2006], en conexión con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* o *MCER* [Council of Europe 2001, 2017]). Como señalan Bruzos Moro y Méndez Marassa (2017), todos estos puntos afectan también a la industria del libro de texto, que se ve obligada a traducir las propuestas del *PCIC* en determinados enfoques y materiales y,

de esta manera, a transmitir la estandarización curricular que promueven las instituciones que rigen el campo de español L2.

3.5. Condiciones laborales e institucionales

En contraste con los significativos avances que el campo de la enseñanza de español L2 ha vivido en áreas como el diseño curricular (véase el Capítulo 4 de Pastor Cesteros en este volumen), la evaluación (véase el Capítulo 8 de Antón en este volumen), las tecnologías educativas (véase el Capítulo 36 de Román-Mendoza en este volumen) o el desarrollo de competencias profesionales (véase el Capítulo 44 de Verdía en este volumen), se ha prestado mucha menos atención a la situación laboral del colectivo docente en los múltiples y singularmente diversos contextos locales en que se enseña el idioma.

Ha habido algunas propuestas institucionales aisladas sobre esta situación, como el *Manifiesto de Santander* (2004), firmado por representantes de distintos estamentos (profesores, administradores, sindicatos, oenegés, etc.) vinculados a la enseñanza de español para inmigrantes con el fin de, entre otros objetivos, analizar, definir y delimitar las necesidades de los profesores tanto en el sistema educativo como en la enseñanza de adultos. En el marco del XVIII congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) celebrado en 2007, se presentó el *Manifiesto de Alicante*, que plantea la importancia de establecer estudios universitarios específicos para reducir el intrusismo profesional, realizar una computación más adecuada de la experiencia laboral para poder acceder a plazas docentes más estables y garantizar una retribución económica justa en relación con la carga docente y administrativa. Asimismo, se han publicado algunos estudios cuantitativos (véase p. ej., González Martínez *et al*. 2008, y especialmente Muñoz-Basols *et al*. 2017, que también incluye un componente cualitativo), así como otros más orientados hacia el análisis de documentos e informes institucionales (Lacorte 2013; Bruzos Moro y Méndez Marassa 2017). Todos ellos coinciden en definir la presente situación laboral del profesor de español L2 como muy problemática debido a una lista cada vez más extenuante de razones: intrusismo, condiciones contractuales, inestabilidad laboral, orientación corporativa de los centros de enseñanza, exceso de carga administrativa, falta de perspectivas laborales, control sobre la profesión por parte de agentes externos, y falsas expectativas sobre el proceso de formación y desarrollo profesional. En otras palabras, ¿para qué invertir tanto tiempo y dinero en formación, si después la remuneración por cada hora de enseñanza resulta insuficiente para obtener un sueldo digno? (Lacorte 2017).

4. Pautas para la enseñanza

4.1. Consideraciones generales

Tanto la investigación como la transposición didáctica de los estudios críticos del discurso (ECD) en la enseñanza de español L2 han sido muy escasas hasta el presente. Por un lado, ninguno de los paradigmas de enseñanza de lenguas actuales da cabida de forma visible a la comprensión ideológica de la realidad y, por otro, los ECD han sido muchas veces estigmatizados, ya sea por malas praxis denominadas erróneamente como tal o por una visión simplista y reduccionista de quien descalifica los ECD. En general, y como señalan Trujillo (2005) y Macedo *et al*. (2005), sigue habiendo muchas reticencias a incorporar el componente crítico a la enseñanza de L2. No obstante, cabe subrayar que en el momento en que el estudiante es definido, como lo hacen los enfoques pedagógicos más recientes, como agente social, capaz de interpretar enunciados y de actuar en diferentes prácticas sociales, resulta inevitable promover la actitud crítica. Esta paradoja

resulta especialmente llamativa si, como ocurre en el *MCER* (2001, 2017), al estudiante se le anima, bajo esa concepción de agente social, a actuar como ciudadano. Fomentar dicha actitud crítica supone, evidentemente, una forma de enseñar, que afectará al rol del docente y a los materiales que se ofrezcan; una forma de aprender, desde el momento que se busca una actitud participativa, constructiva y autónoma, capaz de cuestionar, y una forma de evaluar, puesto que se deberá, entre otras cosas, delimitar criterios de evaluación que permitan el desarrollo y evaluación de dicha actitud.

4.2. Principios básicos de los ECD

Los ECD entienden el discurso como una práctica social, como un modo de acción histórica y socialmente situada que establece una relación dialéctica con otros aspectos de lo social (Fairclough 1989). El discurso es la expresión y la reproducción de la cognición social, compuesta de los conocimientos compartidos, las ideologías y los modelos mentales (personales) de sus miembros. Con ideología nos referimos al sistema básico de creencias de un grupo social que define, en el nivel cognitivo, su identidad, sus valores, sus objetivos y, en última instancia, sus acciones a nivel social. Así, las ideologías, (re)producidas por el discurso público, delimitan los significados y las implicaciones de nociones axiológicas —p. ej., lo bueno o lo malo, lo apropiado o lo inapropiado, lo necesario o lo prescindible— de un grupo concreto.

Los ECD intentan, además de describir las estructuras discursivas y la construcción del relato en que se vehicula la ideología, explicarlas como parte de una estructura social. Van Dijk (2015) argumenta que la noción central en los ECD es la de poder, más específicamente el poder social de los grupos o instituciones. Esto quiere decir que un grupo tiene poder si puede controlar las acciones y las mentes de los miembros del otro grupo. El grupo dominado puede resistir, aceptar, condenar o legitimar este poder, e incluso considerarlo natural, algo habitual por la forma en que el poder ha construido sus discursos, los relatos de los hechos. Estas estructuras se materializan en todos los niveles de lengua: estructuras fonológicas (tensión, picos, volumen, entonación), estructuras sintácticas (el orden de las palabras, la topicalización, las relaciones de cláusulas: principal y subordinada, frontal o encastrada; construcciones divididas), estructuras semánticas (explícito vs. implícito, detalle y nivel de descripción, macroestructuras semánticas vs. detalles) y estructuras retóricas (van Dijk 1998). A modo de ejemplo, es frecuente el uso de estructuras retóricas de legitimación, basadas en presentar premisas y relaciones de causa-efecto como cuestiones de sentido común, camuflando de este modo valores ideológicos y relaciones de desigualdad. Otra estrategia retórica frecuente es la representación positiva del endogrupo y la representación negativa del exogrupo, fenómeno que van Dijk (1998) ha denominado polarización o cuadrado ideológico.

Asimismo, el calificativo crítico alude a la necesidad de una toma de posición por parte del analista como miembro de la sociedad; su estudio debe procurar atravesar los límites de la descripción e intentar interpretar y concienciar de la relación entre un determinado uso del lenguaje y las estructuras sociales en él implicadas, en términos de abusos de poder. Por lo tanto, los ECD deberían ocuparse del discurso como instrumento de poder y control, y también del discurso como instrumento de la construcción social de la realidad. En la misma línea, Fairclough (1989) sostiene que es competencia de los ECD la exploración de la tensión entre las dos caras del uso del discurso, la de estar constituido socialmente y la de ser socialmente constitutivo. A grandes rasgos, las características esenciales de los ECD son:

1) El discurso es histórico: los discursos son prácticas situadas, esto es, se sitúan en unas determinadas coordinadas espacio-tiempo que los significan.

2) Los ECD tratan de problemas sociales: centran su interés en temas como la discriminación, los derechos sociales, las diferencias de clase, etc.
3) El discurso constituye la sociedad y la cultura, y, por consiguiente, es una forma de acción social: las representaciones de los hechos que se manifiestan en el discurso no son individuales, sino compartidas por el grupo o comunidad.
4) El discurso hace un trabajo ideológico: el discurso conforma las creencias socialmente compartidas. Asimismo, las relaciones de poder se gestan con el discurso que se construye para dar cuenta de los hechos, esto es, a partir del relato que se construye sobre la realidad.
5) El enlace entre el texto y la sociedad es mediato: la representación mental de los hechos se construye socialmente y es socialmente compartida.

4.3. La didáctica de una actitud crítica

Partimos del supuesto de que una aproximación crítica de la enseñanza debe considerar los postulados pedagógicos del *Critical Thinking* en educación, concebidos como un modo de proceder aplicable a cualquier disciplina. Dicho pensamiento —opuesto al llamado pensamiento egocéntrico— se plantea como objetivo que el estudiante mejore la calidad de su pensamiento, mediante, por ejemplo, la formulación de problemas y preguntas y la documentación y evaluación de la información relevante. Tales procedimientos permiten el desarrollo del pensamiento crítico y ensamblan con algunas propuestas metodológicas activas de enseñanza de lenguas, como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en problemas (Gasca 2017 presenta una propuesta aplicada a la enseñanza del español L2 a partir de estos supuestos).

Además, la potenciación de una actitud crítica puede casar con los postulados de la teoría sociocultural del aprendizaje y la enseñanza de L2 (Lantolf y Poehner 2014), que propugna un aprendizaje reflexivo orientado a la interacción social sustentada por los pilares de la agencia, reflexión y toma de conciencia por parte del *estudiante*. Desde tales postulados, se propugna que el estudiante reflexione y tome conciencia, en especial sobre todo de lo que significa tener una actitud crítica. Por ejemplo, se puede proponer una primera actividad que se dirija precisamente a poner en común qué hace una persona crítica, en qué se caracteriza y cuál es su actitud. Con toda probabilidad, se diría que se cuestiona la información y la contrasta, porque se documenta, porque puede argumentar un punto de vista, o porque tiene en cuenta otros puntos de vista además del propio. Verbalizar estas cuestiones supone activar las representaciones que cada uno de nosotros entiende como persona crítica.

Cabe asimismo señalar que un gran reto en la enseñanza de la actitud crítica es el rol del *docente*. Por un lado, un docente crítico parte de la idea básica de que los hechos y los textos están situados socialmente, y es en el contexto en el que emergen que cobran sentido pleno, porque esa es la naturaleza del texto en tanto que práctica social. No tener en cuenta esta información es convertir el objeto de la enseñanza en un banco de datos, imagen a la que ya en su momento recurrió Freire (1967, 1970) para denunciar la existencia de una educación anestesiada. Por otro lado, el docente, como mediador hacia una actitud crítica, no debe implementar su propia agenda política, sino que debe permitir que los estudiantes se expresen abiertamente, respetando sus puntos de vista, fomentando el análisis de todas las perspectivas de un mismo problema y, sobre todo, no obligando a nadie a pensar como él. Supongamos que llevamos al aula un texto en que se trata el tema de los nacionalismos. El docente puede erróneamente dar por válidas unas respuestas, y no otras, en función de cuál sea la ideología propia. El estudiante puede entonces responder en función de lo que el docente espera oír. Esta dinámica, obviamente, es del todo opuesta al desarrollo de una actitud crítica; se acerca, más bien, al adoctrinamiento.

En cuanto a los *materiales didácticos*, es necesario subrayar la idea de que fomentar una actitud crítica va más allá de plantear algún texto con un tema polémico o de actualidad (Thornbury 2013). De hecho, cualquier texto, en tanto que práctica social, da pie a ser analizado desde un punto de vista crítico, a que el usuario se cuestione sobre lo que el texto dice, lo que no dice, sobre cómo lo dice, desde qué punto de vista, a quién se lo dice, etc. Todas las posibles limitaciones ideológicas de un material didáctico pueden convertirse en un buen recurso pedagógico. Supongamos, por ejemplo, unas imágenes de un manual donde aparece una visión estereotipada o simplista de la realidad sobre las aficiones de los españoles. El docente puede pedir a los estudiantes que cuestionen dicha visión (esto es, que se hagan preguntas sobre tales imágenes) y que la amplíen con nuevas imágenes, documentándose, informándose y aportando, en definitiva, otros puntos de vista. Lo fundamental no es tanto lo que el texto dice, sino cómo este se deconstruye en clase. Para ello, la herramienta más eficaz es, como hemos dicho, enseñar al estudiante a hacerse preguntas, en definitiva, a problematizar los hechos y, consecuentemente, a desnaturalizar lo que se presenta como natural o normal (Gasca 2017).

Creemos que sería factible plantear un *currículo* para la enseñanza de la actitud crítica entendida como una competencia transversal, del modo en que se entiende también la competencia intercultural. Cots (2006) y Fernández Martínez (2012) muestran en sus respectivos trabajos como el análisis crítico del discurso se puede incorporar a la enseñanza de L2. Proponen hacer un trasvase didáctico de la conceptualización del discurso de Fairclough (práctica textual, discursiva, social), de modo que los estudiantes deban analizar e interpretar los textos, identificar las ideologías presentes en los mismos, desvelar la información oculta, y tomar conciencia de cómo el autor predispone a los lectores o determina su punto de vista. Atender a la esfera social supone tomar conciencia de quién escribe, qué intencionalidad pretende, a quién se dirige, desde qué punto de vista se ha construido, qué información se selecciona, qué información se omite, qué efecto busca, etc., para que el alumno pueda llegar a dudar, cuestionar, documentarse, contrastar, informarse. Relacionar el texto con otros textos del mismo género discursivo supone ayudar al estudiante a tomar conciencia de la noción de género. Por último, acercarse al texto desde la perspectiva textual implica asumir de la existencia del discurso polarizado: bajo qué modalidad se ofrece la información; qué atributos se seleccionan, cuáles se omiten; en qué se enfatiza y qué se desestima. El fin último es que el estudiante tome conciencia de lo que una elección lingüística supone, y que le ayude a distinguir el cuadrado ideológico sobre el que se sustenta el texto, esto es, analizando la manera de presentar al Nosotros (endogrupo) y sus atribuciones, en contraste con el Ellos (exogrupo) y sus atribuciones. No es la gramática como hecho, sino la gramática como elección.

Una posible *secuencia didáctica* podría consistir en que, a partir de un texto, los alumnos se plantean preguntas que les suscita el texto, pero cuya respuesta no ofrece el texto. A continuación, se documentan para encontrar posibles respuestas, contrastan otras fuentes y pueden posteriormente contrastar sus hallazgos en clase. Pueden incluso elaborar un contradiscurso, esto es, el discurso contrario al hegemónico, que, ideológicamente, se invisibiliza en el texto en cuestión. Por ejemplo, un texto que trata el tema de la inmigración puede suscitar preguntas del tipo qué se entiende como inmigrante, qué tipos de inmigrantes hay, con qué atributos se les caracterizan, qué acciones llevan asociadas, por qué, cómo están representados, por qué se presentan como un grupo homogéneo, etc.

El trabajo con el *léxico* ha sido siempre la huella más obvia para desvelar la ideología. Desde el punto de vista didáctico, se trata de que el estudiante tome conciencia de la subjetividad, de la valoración que hay detrás de una palabra, de las implicaciones que comporta. En el aula, podemos llevar titulares de diarios para que los estudiantes perciban el uso situado de las palabras y cómo un cambio léxico por un parasinónimo de las atribuciones o predicaciones presentadas

puede provocar una representación mental de los hechos diametralmente opuesta. Puede ser la misma noticia en diferentes fuentes u ofrecer titulares diversos y animar al estudiante a proponer cambios o a cuestionar las voces usadas (Atienza 2017). Otra actividad posible con el léxico es presentar atribuciones (por ejemplo, relacionadas con el contenido curricular de adjetivos de carácter) y que el estudiante considere qué tipo de valoración ofrecen y con qué otra voz parasinónima se cambiaría de valoración. Por ejemplo, así como *ahorrador* tiene una valoración positiva, su parasinónimo *tacaño* se carga de una valoración negativa (Atienza 2017). Ya en otros niveles lingüísticos del texto, el uso de la voz activa o pasiva también comporta representaciones distintas de los hechos, así como presentar el agente como sujeto o mantenerlo oculto. Tomar conciencia de cómo los fenómenos gramaticales no son caprichosos, sino que responden a una intención es el primer paso para el fomento de la actitud crítica.

Desde otra perspectiva, Ferrés Prats (2005) recalca el abandono de la educación en comunicación audiovisual, a pesar de la gran importancia de los medios audiovisuales en nuestro contexto cultural actual. La *imagen* es una poderosa herramienta que permite desvelar una determinada representación social de la realidad. El autor afirma que debe educarse a los alumnos para que sean capaces de pasar del placer por mirar una imagen a pensar en ella de forma crítica. Más importante aún, destaca la importancia de que los alumnos puedan leer críticamente los mensajes audiovisuales y entenderlos como representaciones sociales y transmisores de una determinada ideología. Dicha capacidad de análisis crítico de los mensajes incluye la comprensión de estos como producto de los intereses, contradicciones y valores de la sociedad. Por lo tanto, la imagen, como instrumento didáctico, permite alentar en el alumno la capacidad de desvelar la ideología, posicionarse ante la misma y ver los valores que se desatan a partir de los personajes, acciones y situaciones (véase el Capítulo 37 de Herrero en este volumen). También manifiesta el desarrollo de la capacidad de analizar los mensajes audiovisuales como elementos que perpetúan los valores dominantes en la sociedad y la capacidad de denunciar los estereotipos que aparezcan conectados al género, etnicidad, minoría social, etc.

En síntesis, lo que aportan los ECD es la reflexión y análisis de cómo el discurso, la lengua, construye una determinada ideología, una representación específica de los hechos. Lo que está claro es que el desarrollo de la actitud crítica parece imprescindible en una época en que la sobreabundancia informativa puede conducir a no reflexionar o cuestionar la realidad de manera sólida. Abogamos por una enseñanza/aprendizaje del español L2 que vaya más allá de enseñar gramática, destrezas y consumir ideas. Se trata, ante todo, de que el estudiante sea un ciudadano crítico, que sea capaz de desvelar la ideología subyacente de los discursos, que disponga de recursos para adivinar la intencionalidad última de los textos y los efectos buscados, que sea capaz de argumentar sólidamente, que tenga sensibilidad para detectar cómo se construyen los relatos sobre los hechos, que pueda percibir e incluso construir el contradiscurso (esto es, el discurso contrario al hegemónicamente construido), y que tenga conciencia de lo que una elección lingüística u otra supone; que sea, en definitiva, una persona con criterio.

Nota

1 Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación de MINEICO: EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE): Evaluación de la competencia discursiva de aprendientes adultos plurilingües.

Bibliografía recomendada

Barkhuizen, G., ed. 2017. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Londres y Nueva York: Routledge.

Cots, J. 2006. "Teaching 'with an Attitude': Critical Discourse Analysis in EFL Teaching". *ELT Journal* 60 (4): 336–345.

Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Londres: Longman.
Gray, J., ed. 2013. *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Kubota, R., y E. Miller, eds. 2017. Número monográfico: "Re-Examining and Re-Envisioning Criticality in Language Studies". *Critical Inquiry in Language Studies* 14 (2–3).

Bibliografía

Agulló Coves, J. 2015. "Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes". *Suplementos MarcoELE* 21.
Andión, M. A. 2013. "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46 (82): 155–189.
Apple, M. 1979. *Ideology and Curriculum*. Londres y Nueva York: Routledge.
Atienza, E. 2017. "Los pliegues de las palabras: la dimensión cultural e ideológica del léxico". En *El léxico en el aula de español*, ed. F. Herrera Jiménez, 174–184. Barcelona: Difusión.
Auerbach, E. y D. Burgess. 1985. "The Hidden Curriculum of Survival ESL". *TESOL Quarterly* 19 (3): 475–495.
Aznar, J. 2015. "Competencia crítica para inmigrantes no alfabetizados". www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-11-juan-aznar-bertolin.pdf?documentId=0901e72b81cbbfed.
Bernstein, B. 1990. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
Block, D. 2014. *Social Class in Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge.
Block, D., D. Gray y M. Holborow. 2013. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge.
Bruzos Moro, A. 2016. "El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos". *Hispania* 99 (1): 5–16.
Bruzos Moro, A. y E. Méndez Marassa. 2017. "Apuntes para una visión del ELE como campo". *Revista electrónica del lenguaje* 4.
Cameron, D. 2002. "Globalization and the Teaching of 'Communication Skills'". En *Globalization and Language Teaching*, eds. D. Block y D. Cameron, 67–82. Londres y Nueva York: Routledge.
Cassany, D. 2006. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
Castagnini, T. 2009. *La representación de Hispanoamérica en dos manuales de ELE de nivel avanzado*. Tesis de máster, Universidad de Barcelona.
Cots, J. 2006. "Teaching 'with an Attitude': Critical Discourse Analysis in EFL Teaching". *ELT Journal* 60 (4): 336–345.
Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
Crawford, L. M. 1978. *Paulo Freire's Philosophy: Derivation of Curricular Principles and their Application to Second Language Curriculum Design*. Tesis doctoral, University of Minnesota.
Crookes, G. 2013. "Critical Pedagogy in Language Teaching". En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. C. Chapelle. Malden, MA: Blackwell.
De Santiago Guervós, J. 2009. *La discriminación en los manuales de ELE: un periodo crítico*. *MarcoELE* 8.
Del Valle, J., ed. 2007. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
Esteve, O., F. Fernández, E. Martín Peris y E. Atienza. 2017. "The Integrated Plurilingual Approach: A Didactic Model Providing Guidance to Spanish Schools for Reconceptualizing the Teaching of Additional Languages". *Language and Sociocultural Theory* 34 (1): 1–24.
Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Londres: Longman.
Fernández Martínez, D. 2012. "'Critical' Learning: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching". *Journal of Language Teaching and Research* 3 (2): 283–288.
Ferrés Prats, J. 2005. *Com veure la tv? Material didàctic per a infants i joves*. Barcelona: CAC, Generalitat de Catalunya.
Freire, P. 1967. *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
Freire, P. 1970. *La pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

García Delgado, J., J. Alonso y J. Jiménez. 2015. *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel.
Garcia Villada, E. 2014. "'Lo Cotidiano': The Effectiveness of Critical Task-Based Instruction in Teaching the Culture of Everyday Life". *Critical Inquiry in Language Studies* 11 (3): 151–185.
Gasca, L. 2017. "El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE". *International Journal of Foreign Languages* 6: 9–30.
Gee, J. 2004. *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. Londres y Nueva York: Routledge.
Giroux, H. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: MEC-Paidós.
Giroux, H. y A. Penna 1983. "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum". En *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*, eds. H. Giroux y D. Purpel, 100–121. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
González Martínez, M., R. Larraz Antón y L. Torres Ríos. 2008. "Una investigación 2.0.: la situación laboral del profesorado de español en el mundo". *Quaderns Digitals* 52.
Gray, J. 2010. *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Gray, J., ed. 2013. *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Hall, G., ed. 2016. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Londres y Nueva York: Routledge.
Herman, D. 2007. "It's a Small World After All: From Stereotypes to Invented Worlds in Secondary School Spanish Textbooks". *Critical Inquiry In Language Studies* 4 (2–3): 117–150.
Horkheimer, M. y T. Adorno. 1944. *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
Kubota, R. y T. Austin. 2007. "Critical Approaches to World Language Education in the United States: An Introduction". *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (2–3): 73–83.
Lacorte, M. 2013. "Sociopolitical and Institutional Conditions for Teaching Spanish as a L2 in US Universities". *Spanish in Context* 10 (3): 331–349.
Lacorte, M. 2017. "Enseñar español como ELE/EL2: estado de la cuestión". Ponencia plenaria en el *Foro Internacional del Español Nebrija-SGEL*, Universidad Nebrija, 30 de septiembre.
Lantolf, J. y M. Poehner. 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Londres y Nueva York: Routledge.
Leeman, J. y G. Martinez. 2007. "From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks". *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (1): 35–65.
Littlejohn, A. 2012. "Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9 (1): 283–297.
López, C. y E. Martín Peris. 2010. "La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos". En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 507–516. Salamanca: ASELE.
Luke, A. y P. Freebody. 1997. "The Social Practices of Reading". En *Constructing Critical Literacies*, 185–225. Creskill, NJ: Hampton Press.
Lye, J. 1997. *Critical Reading: A Guide*. www.strakesuit.org/s/103/images/editor_documents/close%20reading%20brock.pdf.
Macedo, D. 1994. *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*. Boulder, CO: Paradigm.
Macedo, D., B. Dendrinos y P. Goudari. 2005. *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
Martín Peris, E. y J. Cubillos. 2015. "Publishing". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, eds. M. Lacorte, 388–405. Londres y Nueva York: Routledge.
Masterman, L. 1993. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
Moreno, R. y E. Atienza. 2016. "Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado". *MarcoELE* 22.
Muñoz-Basols, J., M. Muñoz-Calvo y J. Suárez García. 2014. "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 1–14.

Muñoz-Basols, J., A. Rodríguez-Lifante y O. Cruz-Moya. 20017. "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1–34.

Osborn, T. 2005. *Critical Reflection and the Foreign Language Classroom*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Paffey, D. 2012. *Language Ideologies and the Globalization of "Standard" Spanish*. Londres: Bloomsbury.

Pascale, E. 2008. *Mujeres latinoamericanas: representaciones descentradas en los manuales de ELE Gente 1 y Gente 2*. Tesis de Máster, Universidad Nebrija.

Paul, R. y L. Elder. 2005. *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pennycook, A. 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pennycook, A. 2008. "Critical Applied Linguistics and Language Education". En *Encyclopedia of Language and Education*, ed. N. Hornberger, 169–181. Londres: Springer.

Perrenoud, P. 1996. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Reagan, T. y T. Osborn. 2002. *The Foreign Language Educator in Society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Thornbury, S. 2013. "Resisting Coursebooks". En *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, ed. J. Gray, 204–223. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Trujillo Sáez, F. 2005. "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum* 4: 23–39.

Valdés, G. 2017. "From Language Maintenance and Intergenerational Transmission to Language Survivance: Will 'Heritage Language' Education Help or Hinder?". *International Journal of the Sociology of Language* 243: 67–95.

van Dijk, T. A.1998. *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.

van Dijk, T. A. 2015. "Critical Discourse Studies. A Sociocognitive Approach". En *Methods of Critical Discourse Analysis*, eds. R. Wodak y M. Meyer, 63–74. Londres: Sage.

Villa, L. y J. del Valle. 2015. "Politics of Spanish in the World". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, eds. M. Lacorte, 571–587. Londres y Nueva York: Routledge.

Wallace, C. 1992. "Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom". En *Critical Language Awareness*, ed. N. Fairclough, 59–92. Londres: Longman.

Wallace, C. 2005. *Critical Reading in Language Education*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.

Walsh, C. 2009. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, comp. F. Melgarejo, 1–29. Ciudad de México: Plaza y Valdés.

Yamada, E. 2009. "Discussion on the Concept of Criticality". *Literacies* 4: 33–50.

PARTE II

Destrezas lingüísticas y comunicativas


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

11
COMPRENSIÓN LECTORA
(Reading)

Victoria Rodrigo

1. Introducción

La lectura es uno de los medios más eficaces para desarrollar el dominio de una lengua y acelerar su proceso de adquisición (Day y Bamford 1998; Eskey 2002; Krashen 2004; Grabe 2009). Sin embargo, esta destreza no se practica de manera apropiada ni sistemática en los programas de lengua. Esta carencia se puede subsanar si el profesor es consciente del potencial de la lectura y de cómo practicarla para que sus alumnos tengan una experiencia motivadora y significativa. En el presente capítulo, se tratan estos dos temas y se hace referencia a investigaciones recientes que muestran los beneficios de la lectura en la alfabetización y la nueva literacidad digital (Kang 2014; Garrett-Rucks *et al.* 2015; Millalén 2015). Del mismo modo, se describen las herramientas necesarias para que el profesor de español como lengua segunda (L2) pueda tomar decisiones constructivas sobre el tratamiento de la lectura y sepa por qué integrar este componente, por dónde empezar y cómo planificarlo. Por último, desde una perspectiva más práctica, se explican las tres etapas principales (antes, durante y después de leer) que rigen toda explotación pedagógica según el propósito de la lectura y el tipo de material, así como algunas herramientas en línea de utilidad para el profesor.

Palabras clave: comprensión lectora; destreza lectora; diseño de actividades; lectura extensiva; nueva literacidad

Reading is one of the most effective means to developing language competence and accelerating the language acquisition process (Day and Bamford 1998; Eskey 2002; Krashen 2004; Grabe 2009). However, this skill is not practiced appropriately and systematically in language programs. This deficiency can be solved if the language teacher becomes aware of the potential of reading and of how to practice it so that learners can have a motivating and meaningful experience. In this chapter, these two essential topics are covered. To do this, reference is made to recent research on the benefits of reading in literacy development and its impact on a new digital literacy (Kang 2014; Garrett-Rucks *et al.* 2015; Millalén 2015). Moreover, a description is included of the tools that allow the teacher of Spanish as an L2 to make informed decisions on how to approach reading, why to implement it, where to start and how to plan effective lessons. Finally, from a more practical perspective, an explanation is offered of the three main stages (before, during and

after reading) of effective practice in teaching reading according to the purpose of reading and type of reading material. Some useful online sources for reading instruction are also introduced.

Keywords: reading comprehension; reading skill; extensive reading; activity design; new literacy

2. Estado de la cuestión

A diferencia de las destrezas productivas, expresión oral y escrita, las receptivas, comprensión lectora y auditiva, son fundamentales en la adquisición de una lengua en tanto que exponen al aprendiz al *input* o modelo de lengua que se está aprendiendo. En este capítulo nos centraremos exclusivamente en la destreza lectora y explicaremos los conceptos básicos para entender su funcionamiento y sacar el máximo provecho en su aplicación pedagógica.

El estudio de la destreza lectora en el contexto de una segunda lengua o lengua extranjera (L2) nace a partir de la investigación realizada con primeras lenguas (L1). Aunque no exista una definición universal de lo que es leer con la que todos los investigadores coincidan, sí que hay consenso sobre una serie de características y rasgos comunes de esta destreza. Así, por ejemplo, se define la lectura como un proceso cognitivo complejo, multidimensional, dinámico, activo, interactivo e inconsciente (Eskey 1988; Nuttall 2005). Leer significa extraer información de un texto, pero lo cierto es que ningún texto por sí mismo conlleva significado. Más bien, este lo genera el lector al interaccionar con el texto.

Esta descripción del proceso de lectura se basa en la teoría de los esquemas cognitivos o de conocimiento (*schema theory*) de Rumelhart (1980), concepto que hace referencia al conocimiento que el lector trae al texto. Encontramos tres tipos de esquemas cognitivos: 1) los de contenido o conceptuales, que son las vivencias y conocimiento del mundo que posee el lector y que aplica al texto para predecir, inferir o asignar significado; 2) los lingüísticos, que incluyen el conocimiento de la lengua, sus reglas, su gramática, el vocabulario, etc. y que le permiten al lector descodificar los signos gráficos; y 3) los esquemas formales, que hacen referencia a la estructura o retórica de un texto, registros, etc., que están a nivel del discurso. Los esquemas de contenido implican un proceso de interpretación durante la lectura, también llamado descendente, es decir, de arriba-abajo (*top-down*), controlado por el lector. Por otro lado, los esquemas lingüísticos y formales requieren un proceso de identificación, procesamiento ascendente o de abajo-arriba (*bottom-up*), determinados por el texto. Por lo tanto, la asignación de significado se da con la interacción de ambos conocimientos: el que trae el lector y el que procede del propio texto.

Así, leer es extraer significado de unos signos gráficos, aplicando la información que posee el lector (conocimiento del mundo) a la información nueva que proviene del texto (conocimiento formal y lingüístico). Como indica Rumelhart (1980), la interacción de ambos tipos de conocimiento debe ocurrir simultáneamente. En ese contexto, otra máxima esencial aceptada entre los expertos es que *a leer se aprende leyendo* y que la modalidad de lectura *extensiva* es el mejor medio para conseguirlo (Eskey 1988; Day y Bamford 1998; Krashen 2004; Nuttal 2005; Grabe 2014). La importancia de la lectura extensiva no solo radica en que optimiza la práctica de la destreza lectora, sino que constituye una fuente de adquisición y alfabetización en la L2: amplía el vocabulario, fija la ortografía, presenta la gramática y sintaxis en contexto real y significativo, y ayuda al lector a formular un estilo de escritura. Stephen Krashen (2004, 2009, 2010, 2011), uno de los mayores defensores de la lectura como medio crucial para la alfabetización en L1 y L2, presentó datos empíricos del poder instruccional y formativo de esta destreza a través de estudios correlacionales, experimentales y de caso, todos los cuales mostraron que aquellos que leen más, leen mejor y alcanzan niveles más altos de alfabetización. En los meta-análisis que realizaron Nakanishi (2015) y Jeon y Day (2016), tras revisar 34 y 71 estudios respectivamente con un

total de 3.942 y 5.919 participantes, los autores llegaron a una conclusión similar —la lectura extensiva es un medio eficaz para desarrollar la habilidad lectora— y presentaron pruebas sobre la necesidad de implementar esta modalidad de lectura en los programas de L2. Las ventajas de la lectura extensiva, cuando se comprende y disfruta, también se observan en la vertiente afectiva, al favorecer una actitud positiva, motivación para leer y hábito de lectura (Liburd y Rodrigo 2012; Rodrigo, Greenberg y Segal 2014). Queda claro que la práctica de la destreza lectora es necesaria y deseable para ayudar al alumno a acelerar su proceso de aprendizaje de la L2. La clave, como discutiremos más adelante, reside en proporcionarle material relevante, interesante y al nivel del alumno.

En este sentido, la era tecnológica que ahora vivimos ha abierto las puertas a una nueva literacidad digital que, sin ser la única manera de lograr la adecuada implementación de la lectura, hay que tener igualmente en cuenta. De hecho, las nuevas prácticas lectoras de hoy están repletas de textos en formato electrónico (Internet, textos hipermedia, etc.). Esta nueva forma de leer, no lineal y multimodal (con imágenes, audio, video, interactividad y enlaces), requiere de unas destrezas especiales que no están presentes en la lectura estática o tradicional, tales como saber navegar y localizar información en la red y poseer conocimientos tecnológicos. Numerosos estudios (Kress 2000; Akyel y Ercetin 2009; Garrett-Rucks *et al*. 2015) han constatado que la lectura en formato electrónico favorece la comprensión por la contextualización que aportan las imágenes y por los enlaces que posibilitan la búsqueda inmediata de información desconocida y necesaria. Sin embargo, aunque las nuevas tecnologías favorezcan otras formas de leer, la investigación demuestra que el procesamiento de la información es similar en los textos electrónicos y tradicionales (Kang 2014; Millalén 2015), que las estrategias lectoras que se utilizan en textos estáticos se transfieren a la modalidad de lectura electrónica (Akyel y Ercetin 2009; Kang 2014) y que, cuando el lector de L2 posee el nivel de lengua y léxico adecuados para leer con éxito, los lectores de L1 y L2 aplican los mismos patrones de lectura que cuando se enfrentan a un texto en formato electrónico (Eskey 2005; Kang 2014; véase el Capítulo 41 de Reyes-Torres en este volumen).

3. Consideraciones metodológicas

Para que el profesor de español, al igual que en cualquier lengua, tenga éxito en la práctica de la comprensión lectora debe conocer una serie de conceptos clave y decisivos a la hora de elegir qué texto seleccionar y cómo trabajarlo. A continuación, se presenta una serie de consideraciones metodológicas que ayudarán a tomar decisiones constructivas sobre el tratamiento de la lectura.

3.1. Tipos de lectura y sus objetivos

El propósito de la lectura determina cómo interacciona el lector con el texto, dando lugar a diferentes formas de leer y a diferentes tipos o modalidades de lectura. En ocasiones, un mismo texto puede servir para realizar más de un tipo de lectura. Es necesario, por lo tanto, tener claro cuáles son las modalidades de lectura y el objetivo de cada una. Básicamente, existen cuatro tipos de lectura con técnicas y propósitos específicos: lectura intensiva, lectura extensiva, lectura rápida-general y lectura rápida-selectiva.

3.1.1. Lectura intensiva (intensive reading)

Es un tipo de lectura analítica y detallada, con el propósito de aprender o practicar la lengua meta, seguir instrucciones, retener información específica, etc. Es el tipo de lectura de textos cortos, de los que se espera una comprensión casi total, que normalmente y por tradición

aparece en los manuales de español. Un ejemplo es lo que hacemos cuando leemos para estudiar, para seguir instrucciones (p. ej., una receta de cocina, cómo montar un mueble, etc.). Este tipo de lectura, como se mencionó anteriormente, requiere que el lector comprenda la totalidad del texto y es necesario en ocasiones el uso del diccionario.

3.1.2. Lectura extensiva (extensive reading)

También conocida como *lectura voluntaria* o *lectura por placer* (*free voluntary reading*), es una lectura global, por contenido y que se realiza con el propósito de disfrutarla. Un ejemplo de esta modalidad es lo que llevamos a cabo en nuestra L1 cuando leemos una novela. En la lectura extensiva se permite la vaguedad de entendimiento, es decir, no se espera que se comprenda cada palabra, y el uso del diccionario no es aconsejable. Este tipo de lectura es el que ha dado lugar a un acercamiento metodológico del que nos ocuparemos más adelante.

3.1.3. Lectura rápida-general (skimming)

Se realiza para obtener una idea general de los contenidos de un texto. Es el tipo de lectura que hacemos cuando ojeamos un periódico y leemos los titulares para estar al tanto de la actualidad y seleccionar un artículo que queramos leer. Una vez que seleccionamos un artículo, leemos por lo general las primeras y últimas oraciones de cada párrafo para ver si nos interesa la noticia. También aplicamos esta estrategia lectora antes de leer un libro, cuando revisamos el índice, tablas, cuadros, etc.

3.1.4. Lectura rápida-selectiva (scanning)

Su propósito consiste en buscar información específica en el texto, por lo que el lector escanea el texto en busca de su objetivo (p. ej., un número de teléfono, una fecha, un nombre, un precio, etc.). Un ejemplo de este tipo de lectura es lo que hacemos cuando buscamos la cantidad de ingredientes en una receta de cocina, el número de teléfono en un anuncio, etc.

Las modalidades de lectura intensiva y extensiva se complementan y es necesario practicar ambas en los programas de lenguas (Grabe 2009). De igual forma, las lecturas rápida-general y rápida-selectiva constituyen estrategias lectoras que el alumno debe poner en práctica antes de comenzar la lectura (intensiva o extensiva) de un texto.

3.2. Material de lectura: textos auténticos vs. graduados

Al seleccionar el tipo de material que se va a utilizar, hay que distinguir entre el material *auténtico* y el *graduado*. El material auténtico es aquel que no se ha elaborado con un propósito pedagógico. La definición más extendida es la que lo distingue como aquel material escrito por y para los hablantes nativos de una lengua. Algunos ejemplos de material auténtico son, por lo tanto, los textos literarios, los periódicos, las revistas, etc. La ventaja es que reflejan y expresan la cultura y los usos lingüísticos de los nativos de la lengua meta. Pero estos mismos rasgos positivos dan pie a algunas desventajas: pueden frustrar al aprendiz si son demasiado difíciles desde el punto de vista lingüístico y si poseen información cultural con la que el lector no está familiarizado.

Los textos graduados tienen un propósito primordialmente pedagógico y se han diseñado teniendo en mente al aprendiz de la lengua meta con el propósito de facilitar la comprensión. Pueden ser versiones de textos auténticos que se simplifican o se adaptan, o versiones originales escritas específicamente para el aprendiz de una lengua. En cualquier caso, lo que se hace es

modificar el texto para adaptarlo al nivel del lector, simplificando el vocabulario, las estructuras y, a veces, el contenido. Day y Bamford (1998) denominan este tipo de material "literatura del aprendiz". Lo positivo de las lecturas graduadas es que, al ofrecer múltiples niveles, pueden asegurar en mayor medida el nivel adecuado para cada lector. Sus detractores critican este tipo de lecturas graduadas arguyendo que no presentan un lenguaje natural y que no son representativas de la cultura meta. Sin embargo, existen lecturas graduadas que son representativas de los aspectos lingüísticos y culturares de la L2. En el campo del español como L2, encontramos excelentes lecturas graduadas con diversas colecciones, variedad de temas y niveles. En Rodrigo (2016) se puede encontrar información sobre estas lecturas en español y algunas correspondencias con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017) y del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2012).

Uno de los mayores desafíos del profesor de español consiste en encontrar material de lectura extensiva que sea comprensible e interesante para alumnos principiantes sin experiencia lectora. Desafortunadamente, para estos aprendices, las lecturas graduadas del nivel inicial resultan difíciles y poco accesibles. La creación de cuentos escritos *por* y *para* aprendices de español (Rodrigo 2013, 2017) es una de las respuestas a este reto con la creación de la *Serie Leamos* (http://wlc.gsu.edu/leamos-collection/). Este innovador proyecto selecciona cada año los mejores cuentos y se publican con el objetivo de proporcionar materiales a disposición de profesores y alumnos. Rodrigo (2017) encontró que el lector disfruta de la lectura de estos cuentos y se siente motivado para leer más.

El material auténtico y el material graduado se complementan. Deben utilizarse desde los primeros niveles de enseñanza, siendo su uso un continuo que va de material más simple a más complejo. Hay que puntualizar que cada categoría de materiales tiene su propio nivel o continuo de dificultad interno. Por ejemplo, los textos *realia* pueden ser sumamente simples (un horario) o complejos (un anuncio que utilice juego de palabras con doble sentido y con carga cultural que solo un nativo hablante conoce). Teniendo todo esto en cuenta, presentamos una muestra no exhaustiva de material para practicar la destreza lectora desde los primeros niveles hasta los más avanzados. Sin querer ser prescriptivos podemos indicar que, en líneas generales, se puede empezar con *realia* (material auténtico que también puede ser simple), seguir con material simplificado y terminar con material auténtico y literatura. Siendo conscientes de que la progresión que se establece en el uso del material puede no cumplirse en algunas ocasiones, se presenta en la Figura 11.1 una infografía que va de textos menos complejos a más complejos y que atiende a tres etapas en el desarrollo de la comprensión lectora: 1) etapa inicial o de contacto, 2) etapa de afianzamiento y desarrollo, y 3) etapa de consolidación y expansión.

3.3. Programa de lectura extensiva

La lectura extensiva, como acercamiento metodológico en la enseñanza de L2, posee un alto potencial, por lo que debería ser práctica común en los programas de español. Algunos expertos en la implementación y diseño de programas de lectura extensiva (Day y Bamford 2002) destacan 10 principios básicos que se integran en cuatro categorías (Rodrigo *et al*. 2007) presentados en la Tabla 11.1.

Los beneficios lingüísticos de la lectura extensiva se hacen evidentes en programas longitudinales de larga duración (Krashen 2004; Grabe 2009; Nakanishi 2015), con un mínimo de un semestre. Sin embargo, los beneficios afectivos (actitud positiva y motivación hacia la lectura) se observan con un único libro, cuando lo comprenden y disfrutan (Day y Bamford 1998; Rodrigo 2011). El objetivo último de la lectura extensiva es forjar un hábito de lectura en el lector que a la vez lo convierta en un aprendiz independiente.

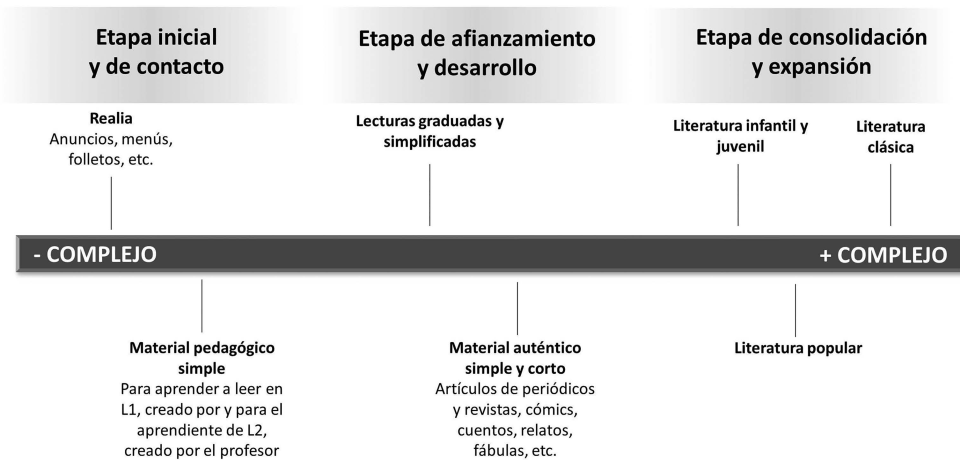


Figura 11.1 Material de lectura desde los niveles iniciales a los avanzados. Continuo de dificultad y desarrollo de la comprensión lectora

Tabla 11.1 Características de un programa de lectura extensiva

Categorías y principios
Propósito de la lectura Se lee para disfrutar o para informarse.
Estrategia de lectura Se lee en grandes cantidades. Se lee por contenido y debe comprenderse. Se lee en silencio y a un ritmo personal. Si la lectura no se disfruta o no está al nivel del alumno, se escoge otra. Se permite vaguedad de entendimiento. No se utiliza el diccionario mientras se lee. La lectura es el fin mismo.
Material Es de fácil acceso. Incluye temas variados y de interés para el lector. Abarca diferentes niveles (deben conocer el 95% del léxico). Es escogido por el lector.
Papel del profesor Hace de mediador y guía del lector. Ayuda en la selección del material.

Los programas de lectura extensiva han tenido éxito en todos los ámbitos en que se han implementado. En el contexto de L1, lenguas de herencia y con adultos de bajo nivel de alfabetización, podemos citar a Rodrigo y McQuillan (1999), Cho y Krashen (2000) y Greenberg *et al*. (2006). En el contexto de L2 también han funcionado con niños (Elley 2000) y

adultos (Rodrigo, Krashen y Gribbons 2004; Arnold 2009), tanto en el desarrollo de la escritura, gramática y vocabulario (Stokes, Krashen y Kartchner 1998; Pigada y Schmitt 2006; Rodrigo 2006) como en el desarrollo de hábitos de lectura, actitud positiva y motivación (Liburd y Rodrigo 2012; Rodrigo, Greenberg y Segal 2014).

3.4. Vocabulario, lectura y uso del diccionario

El conocimiento del léxico es crucial para la comprensión lectora. Por esta razón, la falta de vocabulario es uno de los principales problemas a los que se enfrentan los lectores de L2. Cabe resaltar aquí que el vocabulario que posee un individuo en su L1 como en su L2 no es un resultado exclusivo de la instrucción directa, sino también del aprendizaje incidental e inconsciente por medio de la práctica de la lectura. Sin embargo, para adquirir vocabulario a través de la lectura es necesario que el lector conozca el 95% del léxico del texto (Nation 2001). De ahí la importancia de que las lecturas se correspondan con el nivel lingüístico del lector, lo que evitará que este abuse del diccionario.

La investigación sobre el uso del diccionario en la comprensión lectora no siempre apunta a su utilidad. Las investigaciones muestran que alarga el tiempo de lectura sin aportar beneficios de comprensión (Koyama y Takeuchi 2004; citado en Spangler y Mazzante 2015), convierte a la lectura en una tarea frustrante y aburrida si se abusa de él (Rodrigo 2011) y puede interferir negativamente en la comprensión lectora, al desviar la atención del estudiante. Es el profesor el que debe aconsejarle al alumno cuándo y cómo usar el diccionario. La generalización es que se debe evitar el uso excesivo del diccionario. Si para entender un texto hay que estar constantemente consultando el diccionario, habrá que preguntarse si se trata de un texto adecuado para el nivel del lector.

3.5. Características del buen lector

El análisis de las estrategias de lectura ha llevado a identificar diferentes tipos de lector. Los buenos lectores, los lectores eficientes o competentes, son aquellos que leen rápidamente, sin vocalizar, reconocen e identifican las palabras automáticamente, no leen palabra por palabra, sino que leen en trozos extrayendo la mayor cantidad de significado con la menor cantidad de claves visuales y fijaciones oculares (*fixations*) en el texto (Anderson 1999; Spangler y Mazzante 2015). El buen lector utiliza el contexto, su familiaridad con el tema y su conocimiento del mundo para asignar significado a las palabras que desconoce. Monitorea, analiza y evalúa su comprensión durante el proceso de lectura y conoce las estrategias de lectura, sabiendo cuándo y cómo utilizarlas.

4. Pautas para la enseñanza de la comprensión lectora

Como hemos visto, el profesor de L2 tiene un papel esencial en la tarea de preparar al lector para que la lectura sea eficaz y adquiera un impacto positivo. A continuación, describiremos cómo se puede seleccionar el material de lectura, promover la lectura extensiva, potencial el deseo de leer y desarrollar estrategias de lectura. En la última sección pasaremos a ver cómo se puede trabajar con un texto para promover la lectura en el aula.

4.1. Cómo seleccionar un texto para la lectura

Las razones por las que leemos un texto, ya sea en la L1 o la L2, se pueden reducir a tres: se lee para informarse, para aprender y para disfrutar de la lectura. Si nuestro objetivo es el de crear

lectores independientes y que desarrollen el hábito por la lectura por iniciativa propia, resulta esencial que disfruten de esta actividad. De ahí la importancia de darles la oportunidad de que seleccionen textos que les motiven.

La selección del texto es crucial. Si no se entiende, su lectura no va a servir de mucho. Y si no interesa, probablemente no se leerá. Algunos expertos (Collie y Slater 2001; Krashen 2004) mencionan que la clave es proporcionar textos apropiados al nivel lingüístico del lector de manera que los pueda comprender, textos que respondan a las necesidades de los alumnos y que les resulten interesantes y relevantes, textos que el lector disfrute y que quiera leer. También es importante asegurarnos de que el trasfondo cultural del texto sea conocido para el lector y de que tenga algún grado de familiaridad con el tema.

4.2. Cómo promover la lectura extensiva

La implementación de la lectura extensiva no es todavía una práctica común en los programas de español L2, pero habría que empezar a pensar seriamente en ella como práctica metodológica. Parte del problema reside en que su implementación conlleva una serie de requisitos para que resulte efectiva, tales como disponer de una amplia biblioteca con material variado, hacerle un hueco en los programas de lengua, ya de por sí repletos de contenidos, y la reticencia de algunos profesionales por el hecho de que los beneficios lingüísticos de la lectura extensiva no son tangibles a corto plazo.

Aunque la creación de una biblioteca de lectura extensiva para un programa de lengua puede resultar costosa, existen diferentes maneras de enfrentarse a este desafío. Una solución consiste en crear una *biblioteca de aula* que se vaya rotando entre las distintas clases (Liburd y Rodrigo 2012). De este modo, todos los alumnos tendrán la oportunidad de experimentar el gusto por la lectura en la L2. Para los niveles iniciales, la creación de cuentos escritos *por* estudiantes *para* estudiantes ha tenido éxito entre los alumnos (Rodrigo 2013, 2017). Si ninguna de estas opciones resulta viable, recomendamos que el profesor seleccione una novela y que la integre en el currículo. Con la primera opción (biblioteca) podemos crear un programa de lectura extensiva donde el alumno selecciona el material que le interesa. Mediante la segunda opción (libro común para todos) se trabaja la lectura en su modalidad extensiva.

Otra manera de acceder a material de lectura viene de la mano de las nuevas tecnologías y el uso de Internet donde el lector puede acceder a material gratuito online o de bajo costo. Uno de los mayores retos para implementar un programa de lectura extensiva es tener acceso a una biblioteca, que incluya temas y nivel variados para que los alumnos puedan seleccionar el texto según sus intereses y nivel. El Apéndice provee enlaces de material de lectura (con recursos didácticos y actividades) y bibliotecas digitales que recogen páginas de libre acceso con materiales de lectura de posible interés para alumnos de distintas edades, dominio de lengua e inquietudes.

Para promover la lectura extensiva debemos atender a cuatro consideraciones básicas. En primer lugar, hay que averiguar la actitud que tiene el lector hacia la lectura en su L1, dado que existe una correlación entre la actitud lectora en L1 y L2. Si dicha actitud es negativa, no está todo perdido. Únicamente tenemos que asegurarnos de que los aprendices disfruten y entiendan la lectura, lo que les hará experimentar un sentido de logro que a su vez favorecerá una actitud positiva de carácter general hacia la lectura (Day y Bamford 1998; Rodrigo 2011). En segundo lugar, hay que asegurarse de que el material de lectura sea del interés y del nivel del alumno, para lo cual puede funcionar que la lectura la seleccione el alumno. En tercer lugar, es importante informarles a los lectores sobre los beneficios de la lectura, mencionándoles que es uno de los métodos de instrucción más eficaces para aprender una L2 y para convertirse en aprendices independientes o autónomos. Por último, es necesario reservar un lugar en el diseño curricular que permita integrar y practicar la lectura extensiva.

Tabla 11.2 Decálogo para promover la lectura extensiva

1. *Propósito*
   Animar a los alumnos a leer de la misma manera que lo hacen en su L1: por contenido, información y para disfrutar de la lectura. Deben leer para obtener la idea general.
2. *Sentido*
   Avisarles de que al comenzar la lectura pueden sentirse un poco perdidos hasta que ubiquen a los personajes y el contexto. No deben desanimarse, deben continuar leyendo y la lectura empezará a tener sentido.
3. *Dificultad*
   Indicarles que las primeras lecturas deben ser "fáciles" para que adquieran confianza en su habilidad lectora y disfruten de la lectura.
4. *Silencio*
   Informales de que la lectura debe realizarse en silencio, sin vocalizar y evitando leer palabra por palabra.
5. *Estrategias*
   Mostrarles cómo utilizar su conocimiento del mundo, la familiaridad con el tema y el contexto para interpretar y descubrir el significado de palabras desconocidas.
6. *Diccionario*
   Explicarles que deben evitar usar el diccionario mientras lean para no interrumpir el proceso de lectura. Pueden subrayar las palabras que no entiendan y seguir leyendo. Si al finalizar la lectura siguen sin entender las palabras desconocidas, es el momento de buscarlas en el diccionario.
7. *Comprensión*
   Aclararles que en la lectura extensiva se permite la vaguedad de entendimiento y que no se espera que entiendan cada palabra, pero sí la esencia de la historia. De no ser así, se les recomienda que relean el capítulo de nuevo antes de pasar al siguiente.
8. *Interés*
   Advertirles que si el texto es demasiado difícil o no les parece interesante pueden dejar de leerlo y buscar otro más afín a sus intereses y nivel de lectura. El propósito es que disfruten la lectura.
9. *Traducción*
   Descartar la traducción como estrategia de lectura. Hasta la fecha, no se han elaborado estudios concluyentes que validen empíricamente el uso de la traducción en relación con la comprensión lectora.
10. *Hábito*
    Incitarles a que lean diariamente de manera que desarrollen el hábito de lectura. Esto los convertirá en lectores independientes y ya estarán listos para "aprender leyendo".

En la Tabla 11.2 se presenta un *Decálogo para promover la lectura extensiva* con estrategias útiles y recomendaciones para emplear la lectura extensiva con éxito (Dupuy, Tse y Cook 1996; Liburd y Rodrigo 2012).

4.3. Cómo potenciar la motivación hacia la lectura

El interés por el tema que se está leyendo resulta imprescindible para despertar la motivación del lector, aunque no es el único factor a tener en cuenta. Cuando el alumno lee, entiende y disfruta de la lectura, se desencadena un sentido de logro y de confianza en su habilidad lectora que se traduce en una actitud positiva hacia la misma, lo cual conducirá al deseo de seguir leyendo. Conviene resaltar, sin embargo, que cuando el lector está aún en una etapa inicial de aprendizaje de la lengua, el "interés por el tema" no parece ser tan crucial como el "sentido de logro". Rodrigo (2011) constata que lo más relevante para potenciar la motivación hacia la lectura en un lector principiante es comprender la lectura. Esta comprensión crea un sentido de logro y

de confianza en su destreza lectora que hará que disfrute de esta actividad y que quiera seguir leyendo. Sin embargo, creemos que cuando el alumno ya alcanza la etapa de perfeccionamiento de la lengua, es importante que el tema no solo sea de su interés sino que despierte su curiosidad, lo que Krashen y Bland (2014) han denominado como *compelling input*.

4.4. Cómo desarrollar estrategias de lectura

Para comprender mejor un texto, el lector dispone de una serie de estrategias de lectura. Aunque dichas estrategias se transfieren de la L1 a la L2 (Grabe 2009), hay estudiantes que se resisten a leer en la lengua meta como en su primera lengua. Desafortunadamente, creen a menudo que leer en una L2 significa entender cada palabra, haciendo un uso constante del diccionario cada vez que se encuentran con nuevos vocablos o expresiones. Al hacer esto, dependen exclusivamente de su conocimiento lingüístico —estrategia de abajo-arriba— cuyo uso excesivo identifica a un lector ineficaz o poco competente.

Hay un amplio consenso sobre la utilidad de las estrategias lectoras en el desarrollo de la comprensión de un texto. La labor del profesor consiste en entrenar al alumno en la puesta en práctica de las estrategias mediante la explicación de por qué son necesarias, la descripción de los tipos de estrategias que existen, mostrando cómo, cuándo y dónde usarlas y enseñando también cómo evaluarlas. A partir de estudios previos (Thomas y Farrell 2001; Anderson 2003; Singhal 2011; Grabe 2014; Spangler y Mazzante 2015), se presenta a continuación una lista de estrategias y actividades útiles en las distintas fases de la explotación pedagógica de un texto.

4.4.1. Estrategias antes de la lectura

Estas estrategias tienen como objetivo preparar al lector para la lectura. El lector debe practicar *skimming* y *scanning* para anticipar y predecir el contenido y estructura del texto y así tener una mejor idea sobre lo que se va a leer y poder hacer predicciones. En esta etapa, se debe activar el conocimiento previo (si no se sabe nada sobre el tema su comprensión resultará más difícil). Para lograrlo el profesor debe ayudar al alumno a activar los esquemas necesarios. En caso de que el alumno no posea conocimiento sobre dicho tema, el profesor deberá facilitar la información necesaria (esquemas) para potenciar la comprensión.

4.4.2. Estrategias durante la lectura

Las estrategias durante la lectura tienen la finalidad de ayudar a comprender el texto. Algunas de las estrategias consisten en identificar y releer las partes problemáticas, clarificar las partes que no estén claras y repasar las ideas principales. También se pueden crear imágenes mentales y visualizar lo que se está leyendo. En esta etapa se comprueban las predicciones realizadas y se utiliza el conocimiento del mundo, lo que se sabe del tema y el contexto para inferir y conectar ideas. Las estrategias para lidiar con palabras desconocidas usan el conocimiento lingüístico y el contexto para asignar significado al léxico. Otras estrategias pueden ser el empleo del diccionario o ignorar la palabra si no es esencial para la comprensión.

4.4.3. Estrategias después de la lectura

Las estrategias después de la lectura tienen como fin asegurarse de que el texto se ha comprendido y utilizar la información de la lectura. Aquí el lector se hace dueño de la lectura y manipula el texto, la trama, los personajes, los acontecimientos, etc. También reacciona al texto y da su opinión.

4.5. Cómo trabajar con un texto. Modelo de trabajo: antes, durante y después de la lectura

Para que las actividades sean relevantes para el alumno y estimulen el deseo de leer, estas deben centrarse en sus intereses y ser variadas (Collie y Slater 2001). El trabajo en parejas o en grupo puede aumentar la confianza del estudiante en su L2 al compartir impresiones y recibir ayuda de sus compañeros. La práctica de lectura extensiva fuera del aula debe ir seguida de actividades que animen al estudiante a leer, comprender y reflexionar sobre las partes más difíciles del texto.

4.5.1. Antes de la lectura

Esta etapa se realiza antes de que el alumno comience la lectura y constituye una preparación para que la lectura se realice con éxito. Las actividades aquí son cruciales para la comprensión y motivación del estudiante, dado que se basan en temas que aparecen en los textos, provocan reacciones y crean expectativas, aclaran cuestiones culturales, activan los esquemas cognitivos y presentan vocabulario necesario para la comprensión. Estas actividades de prelectura persiguen tres propósitos:

a) *Predecir y anticipar* temas, personajes, lugares, época, trama, tipo de lectura, objetivo etc. Algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar en esta etapa son:

   1) Usar el título y el diseño de la cubierta.
   2) Usar palabras claves para predecir.
   3) Leer el comienzo de los capítulos, las secciones, la sinopsis, etc.
   4) Hablar sobre el tema del texto y hacer preguntas que activen los esquemas necesarios.
   5) Escuchar un fragmento de la lectura.
   6) Usar montajes con fotos o ilustraciones.
   7) Leer rápidamente las primeras y últimas oraciones de cada párrafo.
   8) Identificar la estructura del texto (p. ej., se trata de un texto periodístico, narrativo, etc.) mirando la organización del texto, observando si está dividido en partes, si tiene subtítulos, etc.

b) *Presentar y aclarar* personajes, lugares, cultura, trama, vocabulario, etc. Esto se puede realizar con o sin ayuda visual. Algunos ejemplos de estas actividades son:

   1) Explicar cuestiones culturales.
   2) Dibujar un esquema de los personajes y su relación.
   3) Trabajar el léxico a través de definiciones o explicación, emparejar palabra con imágenes, sinónimos/antónimos, etc.
   4) Revisar elementos lingüísticos que el profesor quiera resaltar.

c) *Despertar el interés*. La preparación a la lectura debe crear el deseo de leer el texto. De ahí que sea altamente recomendable que el tema sea de interés para el alumno. Algunos ejemplos para despertar el interés son:

   1) Leer en voz alta el comienzo del texto y pedir que hagan predicciones de lo que seguirá. Después de leer, comprobar quién acertó (se puede hacer en grupos, tipo juego).
   2) Mostrar imágenes de los lugares, personajes, o cosas que se mencionan en el texto (cuando sea apropiado) para hacerlo más real.

4.5.2. Durante la lectura

Las actividades en esta segunda etapa se realizan sobre el texto que se ha leído, que puede ser el texto completo si es corto, o unos capítulos si se trata de una novela. En este último caso, las actividades tendrán el objetivo de mantener el interés y comprobar la comprensión. Si se trata de la totalidad de un texto, las actividades se centrarán en averiguar si se ha entendido y en trabajar sobre puntos relevantes de la lectura sobre los que el alumno puede discutir o dar su opinión. Las actividades se pueden diseñar para practicar otras destrezas: audición, comunicación oral y escrita. Ejemplos de actividades de esta etapa son:

1) Actividades que impliquen una comprensión literal, interpretativa o crítica.
2) Emparejar sucesos con dibujos/imágenes.
3) Ordenar sucesos, acciones, diálogos.
4) Reaccionar al texto, a situaciones.
5) Volver a contar la historia.
6) Representaciones gráficas de los personajes, la trama, lugares en los que ocurre la acción, etc.
7) Resumir y parafrasear lo que se ha leído.
8) Entender el propósito del autor y reconocer la estructura y organización del texto.

Si se trata de una novela que se lee en varios días, además se puede:

1) Hacer actividades progresivas que se van realizando y añadiendo conforme se lee una novela (p. ej., llevar un diario de los acontecimientos y reacción de los personajes).
2) Predecir lo que pasará en los siguientes capítulos.

En el diseño de actividades, se recomienda basarse en los momentos clave del texto que le permitan al alumno expresar su opinión sobre la lectura.

4.5.3. Después de la lectura

Una vez concluida la lectura del texto en su totalidad y comprobado su comprensión (véase el Capítulo 8 de Antón en este volumen), el objetivo es que el alumno comparta sus puntos de vista, reacciones e impresiones sobre la lectura. En estas actividades el lector se apropia del texto y lo manipula, convirtiéndose en "autor":

1) Reaccionar al texto expresando la opinión o punto de vista sobre lo leído.
2) Crear un nuevo diseño para la portada del libro.
3) Ilustrar los momentos clave del libro.
4) Dramatizar el texto si es narración o narrarlo si son diálogos.
5) Adaptar el texto a otro tipo de público.
6) Escribir un final diferente.
7) Añadir un último capítulo.
8) Cambiar algún elemento, suceso o personaje de la lectura.

En conclusión, la comprensión lectora es una destreza fundamental que favorece el desarrollo de la L2. El profesor juega un papel decisivo para ello y lo puede conseguir si selecciona los textos de acuerdo con el nivel lingüístico y afectivo del aprendiz, si prepara al lector para la lectura activando los esquemas conceptuales y lingüísticos necesarios, promoviendo las estrategias de

lectura y fomentando la lectura extensiva, y si diseña actividades que estén en consonancia con lo que el lector pueda hacer.

Bibliografía recomendada

Acquaroni, R. 2007. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.

Alonso Belmonte, I. y M. Fernández Agüero. 2006. *Las lecturas en la clase: técnicas de clase*. Madrid: enClave/ELE.

Bamford, J. y R. Day. 2004. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Rodrigo, V. 2019. *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres y Nueva York: Routledge.

Spiro, R. J., M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M. Morsink y P. Thompson, eds. 2015. *Reading at a Crossroads? Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices*. Londres y Nueva York: Routledge.

Urquhart, A. H. y C. Weir. 2014. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Londres y Nueva York: Routledge.

Bibliografía citada

Akyel, A. y G. Ercetin. 2009. "Hypermedia Reading Strategies Employed by Advanced Learners of English". *System* 37 (1): 136–152.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. http://actflproficiencyguidelines2012.org/.

Anderson, N. 1999. *Exploring Second Language Readin*g. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Anderson, N. 2003. "Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language". *The Reading Matrix* 3 (3): 1–33.

Arnold, N. 2009. "Online Extensive Reading for Advanced Foreign Language Learners: An Evaluation Study". *Foreign Language Annals* 42 (2): 340–366.

Cho, G. y S. Krashen. 2000. "The Role of Voluntary Factors in Heritage Language Development: How Speakers Can Develop the Heritage Language on their Own". *Review of Applied Linguistics* 8: 127–140.

Collie, J. y S. Slater. 2001. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Dupuy, B., L. Tse y T. Cook. 1996. "Bringing Books into the Classroom: First Steps in Turning College-level ESL Students into Readers". *TESOL Journal* 5 (4): 10–15.

Day, R. y J. Bamford. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Day, R. y J. Bamford. 2002. "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading". *Reading in a Foreign Language* 14 (2): 136–141.

Elley, W. 2000. "The Potential of Book Flooding for Raising Literacy Levels". *International Review of Education* 46: 233–255.

Eskey, D. 1988. "Theoretical Foundation". En *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. P. Carrell, J. Devine y D. Eskey, 3–21. Cambridge: Cambridge University Press.

Eskey, D. 2002. "Reading and the Teaching of L2 Reading". *TESOL Journal* 11 (1): 5–9.

Eskey, D. 2005. "Reading in a Second Language". En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. E. Hinkel, 563–580. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Garrett-Rucks, P., L. Howles y W. Lake. 2015. "Enhancing L2 Reading Comprehension with Hypermedia Texts: Student Perceptions". *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal* 32 (1): 26–51.

Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Grabe, W. 2014. "Key Issues in L2 Reading Development". En *Alternative Pedagogies in the English Language and Communication Classroom*, eds. D. Xudong y R. Seow, 8–18. Singapur: Centre for English Language Communication, National University of Singapore.

Greenberg, D., V. Rodrigo, A. Berry, T. Brinck y H. Joseph. 2006. "Implementing an Extensive Reading Approach with a Low Literate Adult Population". *Adult Basic Education* 16 (2): 81–97.

Jeon, E. y R. Day. 2016. "The Effectiveness of ER on Reading Proficiency". *Reading in a Foreign Language* 28 (2): 246–265.

Kang, H. 2014. "Understanding Online Reading through the Eyes of First and Second Language Readers: An Exploratory Study". *Computers and Education* 73: 1–8.

Koyama, T., y O. Takeuchi. 2004. "Comparing Electronic and Printed Dictionaries: How the Difference Affected EFL Learning". *JACET Bulletin* 38: 33–46

Krashen, S. 2004. *The Power of Reading: Insights from the Researc*h. Porstmouth, NH: Heinemann/Libraries Unlimited.

Krashen, S. 2009. "81 Generalizations about Free Voluntary Reading". *IATEFL Young Learner and Teenager Special Interest Group Publication* 1: 1–6.

Krashen, S. 2010. "Does the Power of Reading Apply to All Languages?" *Language Magazine* 9 (9): 24–27.

Krashen, S. 2011. *Free Voluntary Reading*. Santa Bárbara, CA: Libraries Unlimited.

Krashen, S. y J. Bland. 2014. "Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries". *Children's Literature in English Language Education* 2 (2): 1–12.

Kress, G. 2000. *Literacy in the New Media Age*. Cambridge: The Cromwell Press.

Liburd, T. y V. Rodrigo. 2012. "The Affective Benefits of Extensive Reading in the Spanish Curriculum: A 5-Week Case Study". *International Journal of Foreign Language Teaching* 7 (2): 16–20.

Millalén, F.V. 2015. "Impacto de la multimodalidad en la comprensión lectora de textos narrativos en inglés como lengua extranjera (L2) en estudiantes universitarios". *Contextos Educativos* 18: 25–41.

Nakanishi, T. 2015. "A Meta-Analysis of Extensive Reading Research". *TESOL Quarterly* 49 (1): 6–37.

Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Education.

Pigada, M. y N. Schmitt. 2006. "Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study". *Reading in a Foreign Language* 18 (1): 1–28.

Rodrigo, V. 2006. "The Amount of Input Matters: Incidental Acquisition of Grammar Through Listening and Reading". *International Journal of Language Teaching* 2 (1): 10–13.

Rodrigo, V. 2011. "El primer libro, la primera victoria. Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva". En *Del texto a la lengua: La aplicación de textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, eds. S. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 755–768. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Rodrigo, V. 2013. "Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera". *@ttic Revista d'innovació educativa* 10: 153–161.

Rodrigo, V. 2016. "Graded Readers: Validating Reading Levels Across Publishers". *Hispania* 99 (1): 66–86.

Rodrigo, V. 2017. "Fomento de la lectura en estudiantes de español como lengua extranjera". En *CIVEL: Educación Lectora*, ed. E. Jiménez, 183–194. Madrid: Síntesis.

Rodrigo, V., D. Greenberg, V. Burke, R. Hall, A. Berry, T. Brink, H. Joseph y M. Oby. 2007. "Implementing an Extensive Reading Program and Library for Adult Literacy Learners". *Reading in a Foreign Language* 19 (2): 106–119.

Rodrigo, V., D. Greenberg y D. Segal. 2014. "Change in Reading Habits and Behaviors Though Extensive Reading in Low Adult Readers". *Reading in a Foreign Language* 26: 73–91.

Rodrigo, V., S. Krashen y D. Gribbons. 2004. "The Effectiveness of Two Comprehensible-Input Approaches to Foreign Language Instruction at the Intermediate Level". *System* 32 (1): 53–60.

Rodrigo, V. y J. McQuillan. 1999. "Lectura personalizada: un medio eficaz para estimular la adquisición del español en hablantes hispanos bilingües". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 20 (1): 33–44.

Rumelhart, D. E. 1980. "Schemata: The Building Blocks of Cognition". En *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, eds. R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer, 33–58. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Singhal, M. 2011. *Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues*. Aliso Viejo, CA: The Reading Matrix.

Spangler, D. y J. Mazzante. 2015. *Using Reading to Teach World Language*. Londres y Nueva York: Routledge.

Stokes, J., S. Krashen y J. Kartchner. 1998. "Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish: The Role of Reading and Study". *ITL: Review of Applied Linguistics* 121–122: 19–25.

Thomas, S. y C. Farrell. 2001. "Teaching Reading Strategies: 'It Takes Time!'". *Reading in a Foreign Language* 13 (2): 631–646.

Apéndice

Enlaces de material de lectura y bibliotecas digitales de libre acceso.

***Lector inicial*:**

- Colección de cuentos escritos e ilustrados por y para estudiantes de español, Serie Leamos: http://wlc.gsu.edu/leamos-collection/
- Colección de libros infantiles.
  www.childrenslibrary.org/icdl/SimpleSearchCategory?ilang=Spanish

***Lector intermedio*:**

- Proyecto Sherezade, cuentos de autores latinoamericanos, algunos en formato de hipermedia.
  https://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/pedagogi.html
  http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/index.html

***Lector avanzado*:**

- Colección de literatura española y americana. www.cervantesvirtual.com

***Recursos didácticos de lectura según niveles que incluyen la guía didáctica, el texto y las actividades*.**

- TodoEle. www.todoele.net/literatura/literatura_list.asp
- Tecla. www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones.html
- Materiales dedicados a un tema monográfico.
  www.mecd.gob.es/canada/publicaciones-materiales/material-didactico.html
- Colección de lecturas graduadas de nivel inicial, intermedio y avanzado con útil explotación didáctica. http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/

12
EXPRESIÓN ESCRITA
(Writing)

Daniel Cassany

1. Introducción

En este capítulo, se presenta la destreza de la expresión escrita a partir de las investigaciones teóricas más recientes e interdisciplinarias y de sus aplicaciones prácticas a la enseñanza del español como segunda lengua (L2). En primer lugar, se revisan las aportaciones de las siguientes perspectivas: a) teoría de los géneros discursivos, b) psicolingüística cognitiva, c) etnografía de la escritura, y d) cambios provocados por la llegada de Internet. A continuación, se desarrollan estos dos últimos puntos, que han influido notablemente en la práctica docente, enfatizando su aplicación metodológica. Por un lado, se detallan los trabajos que exploran las diferencias de retórica contrastiva entre comunidades de habla y epistémicas, para entender mejor qué implica aprender y enseñar a producir un determinado género en español L2. Por otro, se explora cómo cambia la enseñanza de la producción de textos con la introducción de los componentes digitales más relevantes: plataformas de enseñanza, entornos personales de aprendizaje y redes sociales. Por último, se proporcionan pautas para mejorar la metodología de enseñanza, que incluyen: el análisis de las necesidades escritas y tecnológicas del aprendiz, el aprovechamiento de las tecnologías disponibles en el centro de enseñanza, la preparación de tareas adaptadas al alumnado (en el aula y en línea, con andamiajes y técnicas cooperativas) y la introducción de tipos de evaluación más formativa y válida mediante portafolios, correcciones significativas y tutorías eficaces.

Palabras clave: expresión escrita; práctica letrada; género discursivo; proceso cognitivo; escritura digital

The focus of this chapter is the skill of writing, which is introduced by summarizing the most recent and interdisciplinary theoretical research and their applicability to teaching Spanish as a second language (L2). In the first section, the contributions of the following perspectives are reviewed: a) discursive genre theory, b) cognitive psycholinguistics, c) ethnography of writing, and d) the changes brought by the advent of the Internet. The focus of the second section lies on the last two items, two of the most influential ones, with an emphasis on their methodological applications. On the one hand, previous studies exploring the differences of contrastive rhetoric across speech communities and across disciplines are detailed, in order to better understand what is meant by learning and teaching to produce a particular genre in L2 Spanish. On the other hand, it is explored

how teaching text production has changed due to the introduction of the most relevant digital components: virtual teaching platforms, personal learning environments, and social networks. Finally, a set of guidelines are provided to improve writing teaching methodology. These include: analyzing learners' writing and technological needs, take advantage of available technology in the center, designing tasks adapted to the students (in the classroom and online, through scaffolding and cooperative techniques), and implementing more formative and valid types of assessment by means of portfolios, meaningful corrections and feedback, and effective tutorial classes.

Keywords: writing; literacy practice; discursive genre; cognitive process; digital writing

2. Estado de la cuestión

La expresión escrita hoy en día se caracteriza por ser una destreza compleja e interdisciplinaria y, para comprender su razón de ser, necesitamos tener en cuenta las aportaciones de varias corrientes lingüísticas. La descripción lingüística de textos escritos ha avanzado notablemente, siguiendo la metodología del Análisis de Género Discursivo que identifica los textos prototípicos de cada campo y disciplina (artículo científico, caso clínico, informe técnico, balance contable, demanda jurídica), describe sus *secciones* y *movimientos* o *movidas* (*moves*) —según las variantes dialectales— y los relaciona con *secuencias discursivas* que comparten elecciones léxicas y gramaticales, es decir, la argumentación, la narración, la presentación del tema, las conclusiones, entre otros (véase la metodología detallada en Morales 2010). La noción subyacente de género es amplia e incorpora aspectos de cortesía verbal (atenuadores, intensificadores), articulación de las identidades de autor/lector (deícticos, formas verbales, presuposiciones) y elaboración del contenido (métodos propios de cada disciplina, prácticas profesionales, estilos comunicativos). Según esta perspectiva, cada disciplina académica se organiza alrededor de un *repertorio de géneros discursivos*, más o menos fijados por la tradición histórica textual, que conviene dominar para desempeñar una profesión.

Sin duda, de todos los ámbitos profesionales, el más estudiado es el universitario, conocido como *redacción* o *alfabetización académica*, seguramente a consecuencia del desarrollo en Hispanoamérica en los últimos años de las instituciones de educación superior. En este sentido, se pueden mencionar los excelentes trabajos empíricos de varios lingüistas latinoamericanos, aglutinados en volúmenes misceláneos (Parodi 2008, 2010a; Natale 2012; Tolchinsky 2013; Navarro 2014; Venegas *et al*. 2015; Vázquez y Amieva 2017; véase la web de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales: www.estudiosdelaescritura.org/). En España también hallamos los trabajos de Montolío (2014) y Pastor Cesteros (2013). Se trata de detallados estudios basados en amplios corpus textuales procesados automática o manualmente, que en algunos casos abarcan aspectos que van más allá de la descripción gramatical o discursiva, como la construcción de la cultura de la disciplina (Castro 2009) o las características de los elementos multimodales (gráficos, esquemas, ilustraciones) (Parodi 2010b).

Por otra parte, las aportaciones de la psicolingüística siguen teniendo relevancia en la enseñanza de la producción escrita, con modelos cognitivos más abiertos a las influencias del contexto social y político y a los aspectos actitudinales o emocionales del autor. Continúa vigente la concepción de la composición escrita como conjunto de procesos cognitivos, que incluye la *planificación*, la *textualización* o *redacción* y la *revisión*, con sus particulares subprocesos. Guasch (2001) proporciona la mejor síntesis de los estudios sobre el desarrollo de esos procesos en la L2, su transferencia entre la L1 y la L2 y las especificidades de la composición en la L2 (necesidad de más tiempo y pausas, menos borradores y atención a la forma, menos atención a los objetivos globales y a la planificación, uso mediador de la L1, más consultas a materiales auxiliares).

En los últimos años, se ha apostado por un enfoque más sociocultural, cuyos esfuerzos se han dirigido a tomar conciencia de la necesidad de articular una práctica docente a lo largo de todas las disciplinas académicas (Carlino 2005, 2013). En este sentido, algunos de los temas de interés son las particularidades del currículo de producción escrita en cada disciplina (Humanidades, Ciencias, Derecho, Medicina, Ingeniería), la formación específica del docente (lingüista o especialista de cada ámbito) o los grandes proyectos interdisciplinarios e institucionales, como los centros o laboratorios de redacción, presenciales y virtuales (Molina 2013). Otra corriente se centra en las especificidades de la comprensión y la producción de textos académicos complejos (Castelló 2007; Bañales, Vega López y Castelló 2016), caracterizados por el uso de *documentos múltiples* (tareas que exigen comprender e integrar información procedente de numerosos textos académicos previos) y por el empleo de la *escritura analítica* (ensayos y secuencias expositivas y abstractas, con razonamiento y reflexión).

Otros avances llegan desde la sociolingüística y la etnografía de la escritura, que entienden la producción escrita como una manifestación de la *literacidad* o el *alfabetismo* (*literacy*) propio de las comunidades letradas. Disponemos de varias ediciones misceláneas recientes de presentación de esta corriente, como Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) y Kalman y Street (2009) y Cassany (2011b) que traducen, acercan, adaptan o desarrollan al español los fundamentos etnográficos de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*). Esta perspectiva aporta una visión más global, ecológica y émica, es decir, "desde dentro", que complementa las miradas discursivas y cognitivas anteriores. Desde estos estudios, se entiende la producción escrita como un subtipo de *práctica comunicativa social*, mediada por artefactos escritos, situada sociohistóricamente en comunidades de habla o epistemológicas (Biología, Geografía, Literatura), que se valen de autores y lectores para ejercer el poder, construir la identidad y adquirir un estatus en el orden social.

Otro gran campo de estudio es la irrupción e impacto de Internet. La paulatina sustitución del papel por las pantallas y la implementación de tecnologías en campos hasta ahora iletrados ha dado lugar a géneros discursivos nuevos (chat, blog, redes sociales; Mancera Rueda y Pano Alamán 2014) o adaptados (periódicos y libros digitales) y nuevas técnicas y estrategias de escritura, producción y acceso al conocimiento (Yus 2007, 2010). Aquí la investigación se centra en los efectos que provoca la digitalización de las prácticas letradas y de su enseñanza. Cassany (2012) y Cassany y Vázquez (2014) exploran los cambios que provocan los ordenadores en las prácticas formales e informales de producción escrita. Knobel y Lankshear (2011) se centran en la práctica popular del "remix" y del "copiar y pegar", con una perspectiva amplia, con el propósito de entender el fenómeno desde la perspectiva del usuario. Con una visión más pedagógica, Guerrero y Kalman (2011) abordan los cambios que genera la introducción de la tecnología en las tareas de aprendizaje y la interacción docente-aprendiz, en contextos de enseñanza en línea con materiales digitales.

Finalmente, otro aspecto que merece atención es la integración de los recursos lingüísticos digitales (diccionarios, traductores, conjugadores o verificadores) en la práctica de la escritura en L2. Desde la perspectiva de la lingüística de corpus, Parodi (2010b) y Cruz Piñol (2012) adaptan para el español el enfoque del "aprendizaje basado en datos lingüísticos" (*data-driven language learning*), que promueve que los aprendices usen corpus de textos, bases de datos auténticos y diversos programas informáticos para resolver sus dudas lingüísticas. Así, Buyse (2011) describe y ejemplifica varias estrategias que puede aprovechar el aprendiz de escritura en ELE para resolver sus dudas de composición con diccionarios y corpus de textos. En conjunto, estos trabajos asumen que la expresión escrita se desarrolla en línea y que el aprendiz interactúa con los recursos disponibles para solventar sus dudas lingüísticas.

En resumen, hoy concebimos la expresión escrita de manera más amplia y rica, atendiendo a la gran diversidad de formas textuales, a los contextos culturales en que se usan, a los procesos cognitivos implicados y a los artefactos analógicos y digitales con que se construye, distribuye y consume. Todo ello ha incrementado la complejidad de las metodologías necesarias para llevarla al aula, además de la tarea del docente.

3. Consideraciones metodológicas

Dos líneas de investigación que están provocando cambios relevantes en la práctica educativa de la escritura en L2, en el aula y en línea, son los estudios socioculturales sobre la escritura, con una perspectiva plurilingüe, crítica y contextualizada, y la digitalización de la escritura, con las potencialidades que ofrecen los ordenadores y la red.

3.1. La perspectiva sociocultural

Esta orientación etnográfica entiende que las prácticas escritoras varían a lo largo de la historia y de la geografía, entre comunidades de habla y epistemológicas, que la producción escrita se encuentra situada en un contexto social, que interactúa con otros modos (habla, fotografía, diseño) y que se halla vinculada a las identidades del autor (y del lector), que utilizan los textos en su rutina diaria.

Dentro de esta corriente, Pastor (2011) analiza las diferencias estructurales, pragmáticas y argumentativas que presentan 400 quejas de una multinacional japonesa en Europa (200 procedentes de España y 200 de Alemania), para concluir que un acto de habla como "quejarse" constituye una práctica diferente para cada comunidad y que se adscribe asimismo a una serie de parámetros culturales específicos. En Alemania se trata de un comportamiento comunicativo más corriente y estandarizado; se considera, por lo general, una "oportunidad de mejora" o "un derecho democrático", y el estilo es directo, homogéneo e incluso puede incluir el uso de la ironía. En cambio, en España resulta menos frecuente, más diverso y desestructurado; los emisores sienten más desconfianza y se valen de un estilo más cortés, indirecto y enrevesado. Por ello, algunos manuales de español comercial para aprendices alemanes puntualizan sobre la existencia de estas diferencias y recomiendan hacer uso de expresiones más corteses e indirectas al realizar una queja en español. Este ejemplo muestra hasta qué punto aprender a desenvolverse mediante la escritura en un género textual en la L2 no consiste únicamente en adquirir estructuras discursivas o gramaticales, sino también en ser capaz de adoptar la actitud y el rol apropiados y comprender los aspectos pragmáticos y culturales que se derivan de cada práctica comunicativa.

En este sentido, Cassany (2010a) se hace eco de las extralimitaciones de corrección que padecen dos autores al escribir en una L2, con el propósito de adaptarse totalmente al receptor del texto. En el primer caso, compara el texto presentado a una revista anglófona (traducido al inglés de un original con tema e idioma español), las correcciones que hicieron al mismo los revisores anónimos y la versión publicada, para demostrar que el original perdió buena parte de las convenciones de escritura propias del español, en cierto modo, su "sabor hispano" (frases extensas, abundante subordinación, léxico local), para adoptar una variedad simplificada o neutra, más cómoda para un público globalizado. En el segundo caso, se revisan las correcciones efectuadas a la tesis de un estudiante quechuahablante y concluye que, mientras algunas de estas modificaciones son apropiadas (falta de concordancia de género), otras resultan superfluas o excesivas (sustitución de verbos por nombres, inclusión de nominalizaciones) y parecen buscar la anulación de las particularidades de la voz del autor. Ambos ejemplos apuntan a que la lógica de

que el autor en L2 debe renunciar a cualquier rastro de su retórica original es, en cierto modo, desculturizadora, asimiladora y empobrecedora de la diversidad cultural. Por esta razón, sería conveniente ser más conscientes de las particularidades retóricas del idioma materno de nuestros alumnos y corregir sus escritos con más cautela, intentando respetar todos los rasgos retóricos propios, que no vulneren las normas del español, pese a que puedan extrañar.

Desde otra perspectiva, Kalman (2004) y Merino (2012) exploran las dificultades de aprendizaje y las prácticas letradas que desarrollan adultos analfabetos o con un bajo nivel de escolarización, mixquicas en México y paquistaníes en España, respectivamente. Mientras que la primera investigadora narra las prácticas de apropiación de libros y construcción de significados que desarrollan las mujeres mixquicas en sesiones cooperativas con una maestra, la segunda describe los malentendidos culturales y las dificultades de acceso a la escritura que padecen los varones paquistaníes en los centros de acogida de Barcelona. Según Merino (2012), estos aprendices dan prioridad a la oralidad; se enfrentan con dificultades a la hora de entender los enunciados, dibujos y gráficos del libro de texto, incluso cuando el docente los parafrasea con el habla; simulan que están escribiendo en las tareas escritas (por ejemplo, uno de los docentes informantes dice: "hacen ver que escriben o se creen que escriben, pero no escriben"), y repiten en voz baja o subvocalizan oralmente varias veces lo que dice el docente en clase, como si quisieran memorizarlo, incluso sin entenderlo. Estos comportamientos pueden ser consecuencia de una escolarización precaria, una alfabetización reducida y unos hábitos de estudio vinculados con la cultura de su país. Este ejemplo resulta ilustrativo para mostrar la importancia que tiene la producción escrita no solo como destreza comunicativa, sino también como herramienta mnemotécnica y epistémica, además de su vinculación con los estilos de aprendizaje del aprendiz.

En este sentido, Cassany (2014) explora las dificultades para adquirir el alfabeto español que pueden experimentar los aprendices alfabetizados inicialmente con otro sistema de escritura (árabe, chino, ruso, etc.). A partir de entrevistas y del análisis de los abecedarios y libros de texto usados por esos aprendices en sus idiomas maternos, concluye que el alfabeto latino (del español e inglés y francés) está presente en la vida corriente de la mayoría de aprendices y que no suele presentar problemas entre los suficientemente alfabetizados. Otra cuestión son los aprendices con escasa escolarización y poca experiencia escritora, que pueden tener dificultades para escribir en español (direccionalidad de derecha a izquierda, letra redonda, falta de atención o capacidad de concentración, desmotivación), al margen del primer sistema de escritura que adquirieran.

Finalmente, Zavala y Córdova (2010) exploran las actitudes y prácticas de estudiantes quechuahablantes en la universidad peruana, comparando la práctica académica oficial en español, dentro de la institución, con las formas letradas vernáculas en quechua. Una de sus informantes relata el sentimiento de esquizofrenia que le provoca la necesidad de escribir escritos formales y objetivos en español L2 (refiriéndose a contenidos de otros textos, en voz impersonal), sin poder usar el estilo más vivo y personal, oral y directo de su escritura vernácula. Con estos fundamentos en mente, Niño-Murcia (2010) revisa varios casos históricos de dirigentes indígenas que publicaron en inglés y español en América, para mostrar las actitudes racistas e intolerantes de sus lectores; entre ellos, destaca el de la parlamentaria peruana Hilaria Supa, que fue descalificada en la prensa sensacionalista por una fotografía realizada en el parlamento, en la que se la veía escribiendo en su cuaderno con algunas incorrecciones ortográficas, producto de la interferencia fonética entre su lengua materna y el español.

En definitiva, hoy somos más conscientes de lo que supone enseñar-aprender a escribir en ELE a personas que están acostumbradas a escribir en otras comunidades de habla, con prácticas letradas que pueden denominarse de modo equivalente, pero que suelen contener usos, valores y diversos y que pueden usar sistemas de escritura muy diversos. También somos más conscientes

del valor que tiene la escritura como herramienta de aprendizaje y del diverso uso que pueden hacer de ella los aprendices.

3.2. La enseñanza de la escritura digital; entre el EVA y el EPA

Sin duda, la paulatina e irreversible emigración de buena parte de la escritura a Internet está modificando la metodología de enseñanza de la expresión escrita de diferentes maneras. Hoy escribimos géneros discursivos distintos entre sí, con tecnologías nuevas a audiencias más amplias y diversas, y esos cambios se van notando en las clases de español como L2 y también en las tareas de escritura. Para visualizar y ordenar estos cambios usaré el esquema de un aula actual representado en la Figura 12.1.

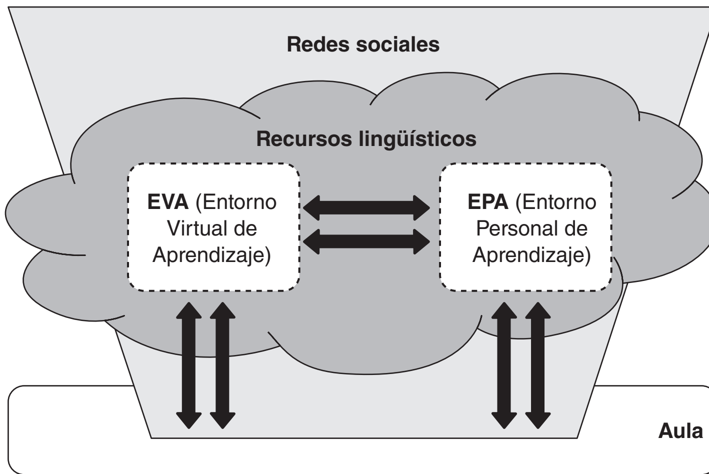


Figura 12.1 Representación del aula actual

El aula como espacio físico, cerrado, con escasos recursos (libros de texto, materiales de consulta en papel, carteles, audios y vídeos analógicos) y controlado íntegramente por el docente, ha dado paso a un conglomerado de espacios más complejo, como muestra la imagen. El EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) (véase el Capítulo 35 de Munday en este volumen) puede hacer uso de plataformas libres (p. ej., Moodle, Sakai, ATutor, etc.) o comerciales (BlackBoard u otros) y replica en la nube el aula física, formal y jerárquica, gestionado por las autoridades. En cambio, el EPA (Entorno Personal de Aprendizaje) y las redes sociales son más abiertos y dinámicos, los gestiona el aprendiz, a veces con la intervención del docente, y tienen también notable incidencia en el aula (véase el Capítulo 36 de Román-Mendoza en este volumen). Finalmente, dentro de la nube digital, encontramos otros recursos (enciclopedias, bases de datos lingüísticos, programas), que están llamados a ejercer mucha influencia en la enseñanza de la escritura.

Numerosos trabajos recientes inciden en el aprovechamiento de los recursos técnicos y los géneros discursivos del EVA para la enseñanza de español como L2. A modo de ejemplo, Méndez Santos (2011) diseña, experimenta y evalúa tareas diversas con *blogs* para aprendices de varios niveles (A2-B1), mediante la identificación de ventajas e inconvenientes; Martínez-Carrillo (2007) emplea wikis para incrementar la cooperación entre los estudiantes universitarios fineses y facilitar su acceso a contenidos culturales hispanos, y Cassany (2015) presenta una tipología de actividades de *foros* asíncronos (generales y específicos, formales e informales) y *chats* síncronos para L2. También forman parte de este subapartado recursos formales como las populares

WebQuest (WQ) para ELE, tan presentes en la red, o el uso menos explotado de Wikipedia como fuente para escribir o como contexto para publicar.

Existen menos estudios sobre el desarrollo del EPA del aprendiz de español como L2, pese a que resulta indiscutible el incremento exponencial de oportunidades de aprendizaje informal que aporta Internet y la necesidad, por ello, de incorporar en los espacios formales la formación del sujeto en este aspecto. Los docentes están más interesados por ahora en usar Internet para mejorar los recursos que ofrecen en sus clases, que para formar al aprendiz para que lo use de manera autónoma fuera del aula. En este sentido, Dávila Peña (2015) ofrece un buen ejemplo de indicaciones y experiencias prácticas de aprovechamiento de dicho concepto con aprendices italianos de varios niveles.

Ha sido mayor el interés que se ha depositado en el estudio de las redes sociales. Por ejemplo, Piscitelli, Adaime y Binder (2010) inauguraron la exploración etnográfica y crítica en español de las formas de apropiación que decenas de universitarios argentinos realizaban de Facebook, en varios cursos de L1, con sus potencialidades y limitaciones técnicas, y Castañeda (2010) aborda de manera general este fenómeno, distinguiendo tipos de redes y sus aplicaciones educativas. En el ámbito del español como L2, Concheiro (2016) describe y valora los usos actuales de esta red en prácticas letradas sobre el español; y resulta fácil hallar grupos de aprendices en Facebook, como "Vacaciones infernales" o "AprenderEscribiendo" de los docentes García-Romeu y González Lozano. Por su parte, Varo Domínguez y Cuadros Muñoz (2013) exploran y ejemplifican buenas prácticas de producción escrita en Twitter.

Otro aspecto relevante en el que incide Internet es el acceso y aprovechamiento de recursos lingüísticos. Conectado a la red, un aprendiz está a pocos clics de todo tipo de diccionarios, conjugadores, traductores, oralizadores, verificadores y otros programas que pueden solucionar muchas de las necesidades y dudas lingüísticas que se presentan al escribir en ELE. Así, Cassany (2016) entrevista a 59 alumnos plurilingües de secundaria y concluye que prefieren los recursos plurilingües y plurifuncionales (Wordreference, Google Traductor) a los monolingües e institucionales (*DRAE*). Este trabajo identifica una brecha importante entre aprendices *básicos*, con poco o nulo conocimiento y uso de estos recursos, y *sofisticados*, estratégicos y más autónomos, que eligen y aprovechan cada recurso con inteligencia. Algunas de las estrategias de aprovechamiento del traductor automático que han desarrollado esos aprendices sofisticados para resolver dudas en la L2 son la retrotraducción, el uso combinado de imágenes con términos, la comparación con la traducción en un tercer idioma o el contraste entre los resultados ofrecidos por varios motores de traducción.

En la misma línea, Vázquez-Calvo (2016) realiza un seguimiento de pantallas de portátil de 17 alumnos de secundaria, mientras ejecutan tareas de escritura en varias L2, para describir las prácticas de consulta y aprovechamiento de traductores, verificadores y diccionarios. Esta exhaustiva tesis sobre el comportamiento del aprendiz como usuario en el manejo de herramientas lingüísticas desarrolla su investigación en relación con necesidades y contextos reales de uso de dichos recursos, identifica buenas prácticas y formula varias recomendaciones para incrementar el conocimiento, uso y efectividad de dichas herramientas.

En conjunto, estos trabajos muestran que muchos aprendices plurilingües que escriben en español como L2 consultan de manera continuada, contextualizada y natural varios recursos lingüísticos digitales. También sugieren que dichos recursos son notablemente complejos, más allá de sus interfaces simplificadas y su consulta aparentemente sencilla: los aprendices reales necesitan formación especializada y lingüística para aprender a manejarlos con eficacia. Todo ello sugiere que conviene replantear muchas de las actitudes y limitaciones actuales en la clase de L2, que desprestigian o marginalizan el uso de estos recursos, por considerarlos ingenuamente perjudiciales o no recomendables para el aprendizaje.

4. Pautas para la enseñanza de la expresión escrita

En este apartado, expondremos algunas consideraciones que permiten conocer las necesidades de nuestros aprendices, planificar tareas de escritura, desarrollarlas de modo efectivo y evaluarlas. Estas pautas actualizan la propuesta más detallada de Cassany (2005). Existen dos factores que incrementan la complejidad de la enseñanza hoy en día y que conviene tener presentes. Por una parte, la creciente diversidad en la lengua materna de los aprendices de español conlleva una serie de variables a tener en cuenta con su sistema de escritura y cultura letrada previa. Así, encontramos desde (semi)analfabetos hasta universitarios, usuarios de alfabetos cercanos (como el inglés) o de sistemas letrados muy diversos (sinogramas, kanjis, cirílico) (Cassany 2014). Y, del mismo modo, hallamos estudiantes de secundaria, que escriben cada día, y a jubilados que aprenden español pero con poco interés en escribir en la L2. Por otra parte, la migración del papel a Internet ha llenado las aulas de *residentes* o *visitantes* digitales, en muy diversos grados, desde jóvenes que usan su móvil para traducir palabras, fotografiar las notas de la pizarra o chatear con sus colegas, hasta adultos que toman notas con papel y esperan correcciones manuscritas. Estos aspectos provocan que la enseñanza de la expresión escrita varíe notablemente entre grupos de un mismo nivel, centro o zona.

4.1. Análisis de necesidades

Resulta fundamental investigar con antelación el perfil de los aprendices para elegir los textos, las tareas y las herramientas de escritura más apropiadas. Podemos hablar con el docente previo de un grupo, pasar un breve cuestionario al inicio del curso, entrevistar a algunos alumnos u observar su comportamiento en clase. Conviene tener respuestas para estas preguntas que se han categorizado en tres grandes áreas:

1) *Alfabetización y escolarización previas*. ¿Qué idiomas y sistemas de escritura ya domina el aprendiz? ¿Qué grado de escolarización ha tenido? ¿Lee y escribe de manera habitual? ¿Qué tipo de patrones retóricos y géneros textuales lee y escribe en L1? ¿Domina el alfabeto español para escribir a mano o con teclado y para poder seguir la clase?
2) *Usos y necesidades*. ¿Usa la escritura para aprender español?; ¿Anota el vocabulario, toma apuntes, subraya ideas? ¿Quiere comunicarse por escrito?; ¿Qué tipos de texto quiere practicar (correspondencia, informes, mensajería)?; ¿En qué ámbitos o sectores (científicos, académicos, comerciales)? ¿Qué temas le interesan?
3) *Tecnologías*. ¿Qué trae el aprendiz a clase (papel, móvil, tableta, portátil)? ¿Usa las redes sociales? ¿Usa el correo y está acostumbrado a algún EVA o a los repositorios digitales? ¿Qué recursos lingüísticos (diccionario, traductor, conjugador) usa?

Sin duda, las respuestas a estas preguntas inciden en la planificación de la enseñanza. Por un lado, algunos aprendices querrán usar la escritura como herramienta para aprender (para recordar palabras, hacer borradores, planificar una intervención), mientras que otros preferirán escuchar y hablar. También algunos querrán escribir textos corrientes (postales, recetas, cartas, mensajes), mientras que otros se centrarán en lo académico (resúmenes, comentarios, presentaciones) o profesional (protocolos, informes técnicos, instrucciones). Por supuesto, el soporte o medio de la escritura también variará. Habrá estudiantes que querrán trabajar en papel y otros con su móvil, tableta o portátil.

4.2. Tecnologías

Conviene estar familiarizado con la tecnología del centro en el que se imparte la docencia, así como las normas y usos habituales. Es decir, si el aula dispone de ordenador, wifi, cañón y pizarra digital y, además, si se dispone de algún EVA institucional o de programas específicos de escritura. La situación varía mucho y condiciona la enseñanza de la producción escrita, como ejemplifican los tres siguientes perfiles prototípicos.

1) *Aula presencial*. Sin EVA y con poco acceso a la red, o con alumnado poco acostumbrado al entorno digital, las tareas se toman del libro de texto o las presenta oralmente el docente, los alumnos las elaboran con papel y las entregan al docente que las corrige manualmente.
2) *Aula híbrida cerrada*. Muchos centros reglados disponen por defecto de correo electrónico para alumnos y docentes, y la clase presencial se complementa con un EVA institucional para cada curso, con sus herramientas corrientes (calendario, tareas, foros, chats, blogs). Así se espera que el docente publique las tareas en esa plataforma, que el aprendiz las responda allí, para aprovechar los programas incorporados de registro de la actividad del aprendiz (*tracking*), comprobación de plagio (Turnitin), asistencia en la redacción de algunos géneros (*ArText*), corrección de estilo (Estilector), verificación semiautomática de ortografía y morfosintaxis o uso de programas específicos de corrección (Markin). Todo ello no impide que docente y alumno puedan dialogar libremente en el aula física o en una tutoría en línea.
3) *Aula híbrida abierta*. En un centro innovador y con alumnado digital, que aporte sus equipos (portátil, móvil) con acceso propio a la red, el docente puede organizar las tareas en espacios gratuitos en la nube, ya sean plataformas educativas (Edmodo, Tiching), redes sociales (Facebook, Blogger), repositorios (Drive, Google Docs, Dropbox) o incluso sistemas de mensajería (WhatsApp, Telegram), al margen del EVA institucional. Aquí el docente debe guiar a sus alumnos, que tendrán que tener una mínima formación tecnológica para poder acceder a cada espacio por su cuenta con su correo personal.

Son ejemplos paradigmáticos, que no agotan las opciones intermedias, en las que se combinan los recursos mencionados o en las que aprendices de un mismo grupo eligen usar diferentes herramientas para una misma tarea, con el consentimiento del docente, lo cual incrementa la complejidad organizativa y la gestión del curso. En este contexto, Buyse (2014) presenta una propuesta valiosa y contrastada, de 10 pasos sucesivos, para integrar las TIC en la enseñanza de la expresión escrita en ELE.

Al margen de la actividad formal, los alumnos suelen abrir grupos de mensajería (WhatsApp, Telegram) o redes sociales (Facebook, Twitter) para mantener diálogos escritos vivos y situados. Suelen ser iniciativas positivas, que refuerzan el compañerismo entre aprendices, que fomentan la cooperación y que ofrecen contextos nuevos para usar la lengua meta de manera auténtica. Muchos alumnos prefieren estos canales informales a un foro similar en el EVA institucional, porque se conectan más a aquellos. Algunos docentes se involucran activamente proponiendo actividades de aprendizaje; pero conviene recordar que algunos de esos programas requieren el acceso a datos privados (número de teléfono, perfil personal del docente, etc.), por lo que debe cuidarse el derecho a la privacidad.

Algunos consejos para manejar esta cuestión incluyen permitir que cada aprendiz use la tecnología que prefiera para escribir (papel, portátil, EVA, repositorio), pero tender a buscar un único procedimiento para entregar las tareas, y comentar oralmente en clase cualquier actividad en línea, mostrando la tarea en el EVA y el proyector, para ayudar al aprendiz menos formado a encontrarla y responderla. Además, es recomendable usar el correo solo para

consultas extraordinarias mientras que las ordinarias (de interés general) deben plantearse y resolverse en público, en foros, avisos o listas de distribución. Tampoco conviene enviar y recibir correos con adjuntos de tareas, para evitar problemas de virus, incompatibilidad de formatos, buzón sobrecargado; resulta más práctico usar el EVA o cualquier repositorio. Finalmente, se sugiere abrir un foro de consultas tecnológicas (en el EVA, grupos en Facebook o WhatsApp), donde cualquiera pueda plantear dudas y recibir ayuda de los compañeros, lo cual fomenta la cooperación y ahorra consultas al docente.

4.3. Preparación de tareas

Una vez que conocemos el perfil del alumnado y el marco tecnológico, podemos preparar las tareas. Para ello, se pueden considerar los siguientes puntos: 1) temas, textos y contextos, 2) modelos y lectura previa, y 3) procesos cognitivos.

En cuanto al primer punto, *temas, textos y contextos*, la elección de los contextos (destinatario, propósito), textos (género, extensión, tono) y temas de las tareas resulta fundamental para motivar al alumnado. Deben adaptarse a los intereses del grupo, a las indicaciones curriculares (programa del curso, *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) [Council of Europe 2001, 2017], libro de texto; Sánchez 2009) y a los intereses particulares de cada grupo. La investigación (Cassany 2005) destaca la motivación que genera en el aprendiz la posibilidad de escribir y publicar textos auténticos (prensa, blogs) dirigidos a un público real, pero también son eficaces las situaciones verosímiles y creativas, adaptadas al nivel del grupo.

Con respecto al segundo punto, *modelos y lectura previa*, las tareas prototípicas de producción suelen incorporar material textual como modelo, fuente o inspiración para el aprendiz. Ese material se lee y analiza al principio de la tarea y sirve como ejemplo, es decir, como *input* o caudal lingüístico u orientación para la subtarea posterior de producción personal. Por ejemplo, si trabajamos una instancia o un correo formal, la tarea se inicia leyendo con atención ejemplos de esos tipos textuales; si se trata de elaborar una noticia, se pueden escuchar y leer noticias de radio, TV o prensa, para que el alumno vea las particularidades de cada género y modo. Las subtareas de lectura inicial de modelos textuales no pretenden solo fomentar la comprensión, sino también familiarizarse con un tipo de escrito (estructuras discursivas, secuencias gramaticales, léxico), por lo que es conveniente dedicarles tiempo.

Finalmente, en relación con el tercer punto, *los procesos cognitivos*, la investigación psicolingüística de finales del siglo pasado demostró que los redactores competentes al escribir activan los procesos cognitivos superiores de *planificar* (elegir tema, buscar ideas, hacer esquemas, imaginar al lector, hacer un plan de trabajo), *redactar* (hacer borradores, redactar párrafo a párrafo, enlazar las ideas previas) y *revisar* (mejorar el estilo, revisar la gramática, afinar el tono). La investigación en L2 indica que el aprendiz que ya ha desarrollado esos procesos en su L1 los puede transferir a la producción en L2, si ha alcanzado un nivel suficiente de competencia en dicha lengua y si tiene consciencia y control sobre esos procesos. Pero en la práctica no resulta tan fácil saber si un aprendiz concreto ha desarrollado o no estos procesos en la lengua materna, si cumple las condiciones de transferencia o si al final es capaz o no de transferirlos. A menudo los aprendices de un mismo grupo muestran diversos grados de dominio de la expresión escrita. Por todo ello, lo más eficaz consiste en diseñar tareas de escritura que incorporen dichos procesos con instrucciones secuenciales de este tipo:

1) Planificar: *haz una lista de ideas de X; organízalas en un esquema; haz una lista de lo que pueda interesar al lector.*

2) Redactar: *escribe tres párrafos con las ideas anteriores; escribe un posible inicio de carta para X; siguiendo el modelo de carta e incorporando los párrafos anteriores y el inicio, escribe un primer borrador completo*.
3) Revisar: *relee tu borrador y marca lo que no se entiende con facilidad*, *busca en un diccionario las palabras dudosas; verifica la ortografía con un programa; lee el borrador del compañero y dile qué te gusta más y menos*.

Así una tarea de escritura se convierte en una pequeña secuencia de trabajo, con subtareas de planificación, redacción y revisión, que guían de manera más cercana y clara al aprendiz.

4.4. En el aula y en línea

A menudo las tareas de escritura quedan relegadas a la categoría de "deberes" o "tareas extraescolares", porque se cree que ocupan demasiado tiempo, que se pueden resolver individualmente en casa y que, en conjunto, se aprovecha más la clase presencial con ejercicios de comprensión, interacción oral o gramática. Pero ese planteamiento aboca la expresión escrita a la marginalidad y a una práctica individualista, dependiente de la fuerza de voluntad del aprendiz y de las correcciones más o menos rápidas y claras de su docente. Al contrario, resulta más beneficioso seguir estas orientaciones: incorporar actividades de escritura colaborativa, permitir sin penalizar el uso de la L1, favorecer y fomentar la planificación y revisión colaborativa, e incorporar la multimodalidad a la escritura.

Hoy entendemos mejor el carácter social de la escritura: reconocemos la coautoría en muchos textos (cartas, informes) y la colaboración inevitable de varias personas en chats, foros y blogs digitales. También en clase los alumnos pueden participar en actividades de *escritura colaborativa* en pequeños grupos buscando ideas para un texto, haciendo un esquema, corrigiendo un borrador o compartiendo una wiki (Franco González 2012). Esas situaciones cooperativas vinculan la producción escrita con el resto de destrezas, crean situaciones auténticas de interacción oral, facilitan la negociación de significados y desarrollan los procesos cognitivos. La colaboración puede ser muy diversa (López-Gil y Pedraza Ramírez 2016): dos alumnos coescriben un mismo escrito; cada aprendiz desarrolla su texto propio con la aportación del resto; se corrigen los escritos en equipo o grupo; si bien conviene asegurarse que esas tareas no incrementan la ansiedad del alumnado (Vargas Franco 2013). La colaboración favorece también la autonomía del alumno y el aprendizaje entre iguales y reduce la carga de corrección del docente.

En situaciones de escritura colaborativa, los aprendices pueden *conversar espontáneamente en su L1* o en otro idioma común en el que sean más competentes. Hasta no hace mucho, esta práctica se solía desaconsejar, dado que supuestamente generaba interferencias entre la lengua meta del escrito y la del intercambio oral o porque contravenía la creencia acrítica de que conviene usar siempre en clase la lengua meta. No obstante, la investigación (Guasch 2001) ha demostrado que los alumnos distinguen perfectamente los dos contextos de uso (la producción de lo escrito y la interacción oral). Además, el uso de su L1 facilita el acceso a la memoria a largo plazo, el control de sus procesos de composición, e incluso, el intercambio oral con los compañeros.

La cooperación entre alumnos resulta más provechosa en *la planificación* y en *la revisión*. Los alumnos pueden dialogar fácilmente para elegir un tema, elaborar una lluvia de ideas o confeccionar un esquema. La revisión consume más tiempo, pero también resulta provechosa: los alumnos pueden intercambiarse sus borradores para comentarlos; se pueden repartir los roles de "revisor ortográfico" o "editor gramatical". En cambio, la redacción entre dos o tres personas resulta más laboriosa y compleja, al tener que negociar cada elección lingüística; por ello, es más práctico centrar la colaboración entre los alumnos en los otros dos subprocesos.

Finalmente, añadir la *multimodalidad* a la escritura resulta sencillo y permite acercar las tareas escritas a las prácticas más actuales de los jóvenes. Entre otras posibilidades, las tareas pueden exigir incorporar fotografías, vídeos o hipervínculos a un *producto final* escrito; también podemos enseñar al aprendiz a usar la imagen durante su *proceso de composición* (hacer capturas de pantalla de las consultas hechas en línea, de los fragmentos valiosos de chat en WhatsApp, de *posts* relevantes en otra red social), para incorporarlos al portafolio de escritura.

Con este planteamiento la metodología de enseñanza de la escritura se parece más a la práctica corriente de producción escrita fuera del aula, que es más interactiva, contextualizada, multimodal e imbricada con el resto de destrezas lingüísticas.

4.5. Evaluación

Más que evaluar un escrito y asignar una calificación final, conviene concebir la evaluación de manera amplia, continuada y formativa, con el objetivo de ayudar al autor-aprendiz a escribir mejor. Para ello se pueden integrar diferentes tipos y métodos de evaluación tales como tutorías, exámenes, portafolios y correcciones escritas. A continuación, se ofrecen pautas para implementar cada tipo de evaluación.

Un aspecto muy olvidado es la interacción entre docente y aprendiz durante la composición. Además de presentar la tarea y corregir su resultado, el docente debe guiar al alumno durante toda la composición escrita. Las *tutorías* pueden implementarse de diferentes maneras según las necesidades: tutorizar los aprendices mientras escriben en clase, ofrecer tutorías breves a los que experimentan más dificultades, dar el visto bueno a los borradores o esquemas previos o revisar y comentar el portafolio de escritos cada cierto tiempo. La situación ideal es aquella en la que, según la disponibilidad de tiempo, el aprendiz puede comentar personalmente su escrito con un usuario experto (su docente), recibiendo algunas preguntas personalizadas, que le ayuden a mejorar su texto y a incrementar su conciencia del proceso compositivo, sus habilidades y su conocimiento del español escrito.

Los *exámenes* son las tareas de escritura que adoptan el rol de evaluación final sumativa: una consigna que se resuelve en clase, en poco tiempo, individualmente y sin consultas externas. Es una práctica todavía habitual en muchos centros y certificaciones, pese a tratarse de situaciones cada día más infrecuentes en el uso real. Los baremos o rúbricas de valoración del texto suelen basarse en las propiedades textuales siguientes:

- *Adecuación:* variedad dialectal (estándar/local), nivel de formalidad, grado de especificidad, modo escrito idóneo (para ser leído/para ser escuchado).
- *Coherencia:* selección de la información, párrafos, estructura de cada género.
- *Cohesión:* anáforas, conectores, puntuación, progresión temática, correlación de tiempos verbales.
- *Norma*: ortografía, morfosintaxis y léxico; interferencias.
- *Variación:* madurez sintáctica, riqueza léxica, recursos expresivos.

Los baremos pueden ser *analíticos* (distinguiendo los aciertos y errores en cada propiedad) o *sintéticos* (describiendo grados distintos de calidad de un texto, del texto ideal al que tiene más carencias), y suelen adaptarse a cada tipo textual y tarea (véase Sotomayor, Ávila y Jéldrez 2015). Algunas indicaciones para preparar exámenes más válidos son que se incluya la redacción de varios textos de género diverso, que se incluyan fuentes de información para cada tarea (para neutralizar la influencia del tema de escritura, o sea, para evitar perjudicar al aprendiz que sabe menos del tema del examen) o que las tareas sean equivalentes a las que se practicaron durante el curso.

Los *portafolios* o carpetas de escritos son una propuesta alternativa al examen final, con una orientación más inclusiva, ecológica y formativa. Su divisa básica consiste en: "guardar" (el aprendiz debe guardar y ordenar todos sus escritos, en su versión final y sus borradores), "elegir" (debe elegir los escritos más representativos, mejores o preferidos) y "valorar" (debe justificar su elección, documentar su progreso con las correcciones o comentar los errores cometidos y enmendados en un texto final). Otras ventajas de esta propuesta son que permite integrar otros sistemas de evaluación (exámenes, tests), es muy flexible, permite la colaboración con otros alumnos y fomenta valores letrados positivos (conservación de textos, énfasis en el proceso, autonomía). La red ofrece varios recursos específicos de portafolio digital (como Mahara).

Finalmente, la *corrección escrita* es la herramienta evaluativa más corriente, la que ocupa más tiempo del docente, la que puede generar más frustración al aprendiz y la más conflictiva, puesto que esconde a menudo prejuicios conductistas sobre la supuesta negatividad de los errores o la conveniencia de corregir siempre —lo cual carece de fundamento (véase el Capítulo 7 de Muñoz-Basols y Bailini en este volumen). Por ello, conviene planificarla con cautela y negociarla con el alumnado: podemos acordar un sistema de marcas o signos de corrección, establecer un proceso de reformulación de cada tarea o abrir un foro general de consultas. Otras recomendaciones útiles —que por su amplitud resumen otros aspectos de este capítulo, a modo de conclusión— son las siguientes:

1) Corregir solo los errores que el alumno pueda aprender, avisándole de antemano de que no se corregirán todos los errores.
2) Corregir mientras el alumno escribe y recuerda su texto, para que nuestros comentarios sean más efectivos.
3) Tutorizar en clase los grupos de alumnos que están escribiendo.
4) Corregir las versiones previas al texto (borradores, esquemas).
5) Hablar con los autores, si es posible, porque resulta más eficaz que marcar el escrito.
6) Marcar los errores y pedir a los alumnos que busquen soluciones y mejoras.
7) Dejar tiempo en clase o en la tutoría para leer y comentar las correcciones.
8) Enseñar al alumnado a autocorregirse con diccionarios u otros recursos.
9) Utilizar la corrección como un recurso didáctico variado a lo largo del curso.
10) Adaptar la corrección a cada texto, tarea y alumno.

En definitiva, para ofrecer una buena clase de expresión escrita conviene identificar las necesidades del alumnado y conocer los recursos tecnológicos que ofrece el centro en el que se desarrollará el curso. Las tareas de escritura deben adaptarse a cada grupo y deben animar a planificar, redactar y revisar los escritos paso a paso, de manera cooperativa, aprovechando los recursos de la red y recabando la tutoría del docente. La evaluación debe acompañar todo el proceso de producción y debe priorizar el aprendizaje por encima de la corrección. De este modo el alumno escribirá más, aprenderá más y obtendrá más satisfacción.

Bibliografía recomendada

Buyse, K. 2014. "Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 101–115.

Cassany, D. 2005. *Expresión escrita para ELE/L2*. Madrid: Arco/Libros.

Guasch, O. 2001. *L'escriptura en llengües estrangeres*. Barcelona: Graó.

Sánchez, D. 2009. "La expresión escrita en la clase de ELE". En *II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, *Suplementos MarcoELE* 8.

Zavala, V., M. Niño-Murcia, M. y P. Ames, eds. 2004. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Bibliografía citada

Bañales Faz, G., N. Vega López y M. Castelló, eds. 2016. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación*. Ciudad de México: Fundación SM.

Buyse, K. 2011. "¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?". En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 277–289. Salamanca: ASELE.

Carlino, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Ciudad de México: FCE.

Carlino, P. 2013. "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa* 18 (57): 255–381.

Cassany, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Cassany, D. 2011a. "Sobre las fronteras retóricas del español escrito". *Cuadernos Comillas* 1: 37–51.

Cassany, D., ed. 2011b. "El español escrito en contextos contemporáneos". *Cuadernos Comillas* 1: 1–138.

Cassany, D. 2012. *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. 2014. "Apropiación y uso del alfabeto español". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 31–45.

Cassany, D. 2015. "Forums and Chats to Learn Languages: Functions, Types and Uses". En *Third-level Education and Second Language Learning: Promoting Self-Directed Learning in New Technological and Educational Contexts*, eds. R. Hernández y P. Rankin, 135–158. Londres: Peter Lang.

Cassany, D. 2016. "Recursos lingüísticos en línea: contextos, prácticas y retos". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 49 (S1): 7–29.

Cassany, D. y B. Vázquez-Calvo. 2014. "Leer en línea en el aula". *Revista peruana de investigación educativa* 6: 63–87.

Castañeda, L., ed. 2010. *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Eduforma.

Castelló, M., ed. 2007. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

Castro Azuara, M. C. 2009. "Configuración de la identidad disciplinar a través de la escritura académica universitaria". Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Concheiro, P. 2016. "Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura". *RedELE* 28.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Cruz Piñol, M. 2012. *Lingüística del corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

Dávila Peña, C. 2015. "Comenzar a crear el entorno personal de aprendizaje en la clase de español". En *XII Encuentro práctico de ELE (EPELE)*, coord. M. Pilar Hernández Mercedes, 7–15. Nápoles: Instituto Cervantes.

Franco González, V. 2012. "'Trabajamos juntos': un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante". *RedELE* 24.

Guerrero, I. y J. Kalman. 2011. "Matices en la inserción de tecnología en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes". *Cuadernos Comillas* 1: 84–104.

Kalman, J. 2004. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres mixquic*. Ciudad de México: SEP/Siglo XXI.

Kalman, J. y B. Street. 2009. "Introducción". *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, eds. J. Kalman y B. Street, 9–21. México: Siglo XXI/CREFAL.

Knobel, M. y C. Lankshear. 2011. "Remix: la nueva escritura popular". *Cuadernos Comillas* 1: 105–126.

López-Gil, K. Sh. y C. E. Pedraza Ramírez. 2016. "Características de la escritura colaborativa en línea de textos multimodales en un curso virtual". *BiD* 37.

Mancera Rueda, A. y A. Pano Alamán. 2014. *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco/Libros.

Martínez-Carrillo, M. C. 2007. "Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador". En *Segundo Congreso Internacional FIAPE*, eds. J. M. Izquierdo *et al*. Granada: MECD.

Méndez Santos, M. C. 2011. "El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ele: de la teoría a la práctica". *RedELE* 23.

Merino, M. E. 2012. "Desencuentros comunicativos y percepciones sobre la cultura, la comunidad y la lengua en inmigrantes adultos. El caso de los pakistaníes en Cataluña". Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
Molina, V., ed. 2013. *Memorias del I congreso latinoamericano de centros de escritura*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
Montolío, E., dir. 2014. *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel.
Morales, O. 2010. "Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana". Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
Natale, L., ed. 2012. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
Navarro, F., ed. 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
Niño-Murcia, M. 2010. "Las 'primeras naciones' en su segundo idioma: contienda sobre la corrección de la escritura de una congresista indígena en el Perú". *Cuadernos Comillas* 1: 22–36.
Parodi, G., ed. 2008. *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: PCUV.
Parodi, G., ed. 2010a. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Planeta Ariel.
Parodi, G. 2010b. *Lingüística del corpus: de la teoría a la empiria*. Fráncfort: Iberoamericana/Veruert.
Pastor, C. 2011. "Estudio transcultural del texto argumentativo: la queja escrita en español y en alemán". Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
Pastor Cesteros, S. 2013. "Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en el contexto universitario". En *Studia linguistica in honorem Francisco Gimeno Menéndez*, eds. B. Montoya y A. Mas, 765–786. Alicante: Universidad de Alicante.
Piscitelli, A., I. Adaime y I. Binder, eds. 2010. *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel/Paidós.
Sotomayor, C., N. Ávila, N. y E. Jéldrez, eds. 2015. *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana.
Tolchinsky, L., ed. 2013. *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
Vargas Franco, A. 2013. "Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la universidad colombiana". Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
Varo Domínguez, D. y R. Cuadros Muñoz. 2013. "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua". *RedELE* 25.
Vázquez, A. y R. Amieva, eds. 2017. *Leer y escribir en las disciplinas. Diseño de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
Vázquez-Calvo, B. 2016. "Digital Language Learning from a Multilingual Perspective. The Use of Online Language Resources in the One-to-One Classroom". Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
Venegas, R., M. T. Núñez, S. Zamora y A. Santana. 2015. *Escribir desde la pedagogía del género*. Valparaíso: PUCV.
Yus, F. 2007. *Virtualidades reales: nuevas formas de comunidad en la era de Internet*. Alicante: Universidad de Alicante.
Yus, F. 2010. *Ciberpragmática 2.0*. Barcelona: Ariel.
Zavala, V. y G. Córdova. 2010. *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: PCUP.

13
COMPRENSIÓN AUDITIVA
(Listening)

Susana Martín Leralta

1. Introducción

En este capítulo se analiza la comprensión auditiva o habilidad para procesar mensajes orales en el momento en el que estos se producen. Durante este proceso, el oyente integra información de diversas fuentes, aplica conocimientos de diferente naturaleza e implementa estrategias de apoyo para construir una representación mental del mensaje que recibe. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen factores neurológicos, psicológicos, afectivos, lingüísticos, pragmáticos y contextuales. Las investigaciones de los últimos años ahondan en la relación existente entre las variables que intervienen en la comprensión auditiva y el éxito de la misma, aportando una base empírica necesaria para la actualización metodológica en la didáctica. En este capítulo se aborda el modo en que se produce el procesamiento del lenguaje oral, desde la discriminación acústica hasta la recuperación de la información almacenada en la memoria, gracias a la activación de esquemas cognitivos y conocimientos. De cara a establecer unas pautas para la enseñanza de la comprensión auditiva en español como segunda lengua, se presentan las subdestrezas de la habilidad de escucha, se analizan las variables del aprendiz, el *input* y las tareas que afectan al proceso de comprensión, y se da cuenta de los beneficios que pueden brindar los recursos tecnológicos para el desarrollo de esta habilidad.

Palabras clave: comprensión auditiva; procesamiento de la información; oyente; *input* de la tarea; recursos tecnológicos

The focus of this chapter is listening comprehension, the ability to process verbal messages as they occur. Listeners integrate information coming from different sources, apply knowledge of different natures and develop supporting strategies to build a mental representation of the message they are receiving. It is a complex process that involves neurological, psychological, affective, linguistic, pragmatic and contextual factors. Recent studies are delving into the relationship between the different variables involved in listening comprehension and its success, providing a necessary empirical basis for a methodological improvement in listening comprehension pedagogy. In order to establish some guidelines for teaching this skill in Spanish as a second language, the way oral language processing occurs is analyzed, from acoustic discrimination to the retrieval of information stored in the memory thanks to the activation of both schemes and knowledge. The subskills of the listening ability are presented, and learners' variables, input and

tasks affecting the comprehension process are analyzed. Finally, the benefits that technological resources may provide to the development of this skill are discussed.

Keywords: listening comprehension; information processing; listener; task input; technological resources

2. Estado de la cuestión

La comprensión auditiva es un proceso en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del *input*, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar la comprensión (Chamot 1995, 16). Intervienen en esta destreza otras subdestrezas de diversa índole, se hace uso de distintos tipos de conocimiento y entran en juego diferentes variables relacionadas con el contexto, el mensaje y el oyente. Por una parte, a diferencia de la expresión oral o escrita, se trata de una habilidad inobservable para el profesor, ya que consiste en un proceso mental que no conlleva producción lingüística. Por otra parte, a diferencia de la comprensión lectora, no contamos con experiencia de aprendizaje formal de la comprensión auditiva en L1, además de que ha de transcurrir de manera simultánea a la emisión del *input* y supone el acceso a la comunicación oral, lo que conlleva importantes implicaciones para el aprendizaje de una segunda lengua.

El carácter heterogéneo de la escucha explica que su estudio se haya nutrido de las aportaciones de múltiples disciplinas, como la lingüística, la sociolingüística, la filosofía del lenguaje, la psicología, la antropología, la comunicación, la gestión empresarial, la didáctica de las lenguas o la ciencia cognitiva (Alfonso y Jeldres 1999; Bodie *et al.* 2008). A pesar de los avances experimentados desde que comenzara el estudio de la comprensión auditiva aproximadamente en los años 50 del siglo XX, todavía quedan diferentes áreas por explorar y, en lo que respecta a nuestro ámbito, es decir, la enseñanza de segundas lenguas, se precisan más trabajos empíricos que arrojen luz sobre cuestiones relativas al desarrollo de la comprensión oral en contextos de aprendizaje formal mediante la aplicación de metodologías didácticas específicas. Por otra parte, los resultados de dichas investigaciones han conducido a una revisión de las bases teóricas subyacentes desde diversas concepciones, con lo que nos encontramos ante un panorama de gran dinamismo e interés para docentes e investigadores.

De cara a obtener una perspectiva amplia sobre las repercusiones didácticas de los estudios de los últimos años, repasaremos las diferentes líneas de investigación abiertas. En primer lugar, los trabajos teóricos que revisan los modelos de procesamiento del lenguaje oral conciben la escucha como una destreza, identifican distintos niveles de comprensión y diversos tipos de escucha, inciden en la relación de la escucha con la memoria y describen los comportamientos asociados a la escucha (Bodie *et al.* 2008; Wolvin 2010; Bodie 2011; Bostrom 2011; Burleson 2011; Goh y Aryadoust 2015; Vandergrift y Baker 2015). Los resultados de estos estudios confirman el carácter interactivo de la escucha que se lleva a cabo mediante un procedimiento de decodificación que va de las palabras al significado (*bottom-up*) y, simultáneamente, del significado a las palabras (*top-down*).

En segundo lugar, las investigaciones empíricas sobre la decodificación lingüística han indagado en las semejanzas y diferencias entre la escucha en la primera lengua (L1) y en la segunda (L2), así como acerca de los universales y las especificidades de las distintas lenguas a la hora de escuchar (Cutler 2012). Se trata de un enfoque fisiológico que ha servido para esclarecer tanto el papel de la fonología en la decodificación lingüística (Poch 2001; Cutler 2012), como el del léxico y la morfosintaxis en el proceso de la competencia auditiva (Bonk 2000; Field 2003; Joyce 2013). Cutler (2012, 304) concluye que las dificultades del oyente no nativo no responden a una única causa, puesto que la escucha efectiva requiere diversas microhabilidades: distinguir el

contraste entre los fonemas, activar las palabras en la memoria, segmentar el discurso continuo en las palabras que lo componen y construir oraciones a partir de las palabras resultantes.

A la hora de discriminar sonidos, el oyente activa su conocimiento fonológico para enfrentarse a fenómenos como la asimilación de sonidos, los diferentes patrones prosódicos y la velocidad de los enunciados, pero al mismo tiempo moviliza otros recursos relacionados con el contexto de la escucha y el tema para restituir lo que no está presente fisicamente en la onda sonora pero sí en la intención de la realización oral del hablante (Poch 2001; véase el Capítulo 19 de Rao en este volumen).

Respecto a la representación fonológica, Cutler (2012) afirma que la escucha en la L2 ofrece una perspectiva diferente de la relación entre el procesamiento léxico y preléxico que en la L1. Los aprendices de la L2 disponen ya de un repertorio de categorías fonémicas de la L1, lo que podría ayudarles o interferir negativamente a la hora de interpretar el discurso en la L2, en función del grado en que ambas coincidan. En consecuencia, el conocimiento de las diferencias fonéticas entre ellas será necesario para la didáctica.

La contribución del conocimiento léxico al proceso de restitución de elementos elididos de la onda sonora y a la interpretación del discurso es imprescindible. No obstante, parece ser que la capacidad de discriminar unidades léxicas en la cadena hablada no es indicador suficiente del dominio de la destreza auditiva (Joyce 2013) y, por otro lado, todo apunta a que buena parte de los aprendices, si bien se benefician de la aplicación de estrategias útiles para el reconocimiento léxico, requieren una gran familiaridad con el vocabulario de la audición para comprenderla (Bonk 2000). Por último, el conocimiento morfosintáctico permitirá reconocer el principio y final de las oraciones, anticipar patrones sintácticos y comprobar hipótesis (Field 2008; véase el Capítulo 21 de Gómez Asencio en este volumen).

Una tercera línea de estudio está dedicada a identificar las dificultades de comprensión en la L2 (Goh 2000; Bloomfield *et al*. 2010), así como acerca de las estrategias que pueden ayudar a solventarlas (Vandergrift 1997; Chamot 2005; Graham y Macaro 2008; Martín Leralta 2009; Rost 2014); sus conclusiones van a contribuir decisivamente en las consideraciones metodológicas de la didáctica de la L2.

Finalmente, las investigaciones teóricas sobre enfoques metodológicos para la enseñanza de la comprensión auditiva en una segunda lengua (Rost 2002; Gil-Toresano 2004; Flowerdew y Miller 2005; Field 2008; Richards 2008; Wilson 2008; Wolvin 2010; Vandergrift y Goh 2012; Martín Peris 2009; Martín Leralta 2013; Pinilla 2013) se están viendo complementadas con trabajos que analizan la relación entre la tarea, el *input*, el contexto y las variables individuales y sus efectos en la comprensión oral (Bodie 2011; Révész y Brunfaut 2013; Brunfaut y Révész 2015; Vandergrift y Baker 2015). A ellas se suman los estudios sobre las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación para la didáctica de la comprensión auditiva (Castrillejo 2009; Vangehuchten y Crespo 2010). Gracias a las contribuciones de todas estas investigaciones, se ha producido un replanteamiento del enfoque didáctico para la destreza de escucha, como veremos a continuación.

3. Consideraciones metodológicas

El enfoque multidisciplinar en el estudio de la comprensión auditiva ha enriquecido las aportaciones para su didáctica en la L2. En primer lugar, han resultado fundamentales las investigaciones sobre el procesamiento lingüístico, pero también la concepción actual de la competencia comunicativa y la contribución del análisis del discurso oral han provocado cambios en la enseñanza. Todo ello ha llevado a una revalorización de la escucha dentro del aprendizaje y uso de las lenguas, según se observa en los documentos de referencia como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe 2001, 2017) o los *National Standards in Foreign Language Education* del American Council on the Teaching of Foreign Languages (1996 y revisiones posteriores hasta 2012).

Las investigaciones empíricas revelan la necesidad de repensar la metodología didáctica para la comprensión auditiva. Como sostiene Field (2008), durante muchos años los profesores de la L2 han aplicado una metodología estéril basada en comprobar los resultados de comprensión de los alumnos en lugar de buscar el modo más adecuado para desarrollar esta habilidad. Es por ello que la primera consideración metodológica deberá ir encaminada a la orientación de la enseñanza al proceso de comprensión y a la acción (Gil-Toresano 2004), no al resultado.

Así, la secuenciación didáctica basada únicamente en los contenidos gramaticales y léxicos del *input*, similar al tratamiento otorgado a la comprensión lectora, ha comenzado a desterrarse paulatinamente de la enseñanza de la comprensión auditiva. Como resultado, hoy en día se aboga por un análisis de las dificultades de escucha en función de las microhabilidades que debe desplegar el oyente durante la tarea. De acuerdo con Goh y Aryadoust (2015), es posible distinguir unas subdestrezas de otras, en aras de "deconstruir" la escucha en partes más manejables para propósitos didácticos o de evaluación de la L2. Dichas subdestrezas funcionarían de manera interactiva e interdependiente y diferirían según el contexto de uso de la lengua, razón por la cual convendría centrarse en los procesos de escucha relevantes para los distintos contextos de comprensión oral y tipos de discurso (conversación, conferencia académica, etc.). Como consecuencia, encontramos muestras de programaciones didácticas de comprensión auditiva que giran principalmente en torno a las habilidades de comprensión (véase Martín Leralta 2012) y, de manera paralela, a partir de los conocimientos lingüísticos necesarios para interpretar el *input*: géneros discursivos, funciones comunicativas, léxico, gramática, pronunciación y referentes culturales.

Esta orientación metodológica se basa en que la comprensión consiste en un procesamiento interactivo de la información (de abajo-arriba y de arriba-abajo) en el que los mecanismos de descodificación que aplica el oyente van de la cadena hablada a su significado y viceversa de manera simultánea para construir el significado a partir del estímulo sonoro. Se trata, por tanto, de una capacidad del aprendiz, esto es, un conocimiento procedimental, entendido como la habilidad de realizar una secuencia de acciones prestando la mínima atención a la composición de esa secuencia, algo totalmente distinto del conocimiento declarativo, que sería la información almacenada en la mente (Field 2008).

Por lo tanto, en cuanto secuencia de procedimientos, el procesamiento de la información se desarrolla en diferentes estadios, que transcurren simultáneamente desde la percepción acústica de los sonidos hasta la recuperación de la memoria de la información comprendida. Cada uno de ellos presenta unas dificultades específicas (Martín Leralta 2009), que no se manifiestan en la escucha en la L1 pero deberán considerarse para la enseñanza de la escucha en la L2. He aquí las principales:

- *Estadios de recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes*. En el primer contacto con el mensaje oral, las dificultades radican en la simultaneidad de la tarea de escucha a la producción del enunciado (no poder "detener" la emisión del mensaje, retroceder, volver a escuchar, etc.), así como en la distancia fonética entre la L1 y la L2 y en el grado de familiaridad con la variedad lingüística del hablante. El reconocimiento de las palabras en la cadena hablada se ve dificultado cuando el aprendizaje de la L2 se ha basado en la lectoescritura, pues el oyente no nativo no puede identificar las palabras al oírlas si solo cuenta con su imagen gráfica y no se encuentran registradas en su repertorio de sonidos.
- *Estadio de selección del* input *relevante*. Resulta imprescindible aclarar explícitamente cuál es el criterio para considerar clave unas palabras y no otras de cara a resolver la tarea; de lo contrario, el oyente no nativo intentará prestar la máxima atención al mensaje completo —lo que sobrecargará su capacidad— o la falta de un propósito de escucha impedirá que pueda mantener la atención en el mensaje que está recibiendo.

- *Estadio de elaboración del significado*. La construcción del significado a partir del *input* seleccionado previamente es una operación distinta para cada oyente, por lo que no debería esperarse una misma interpretación por parte de todos ni una única respuesta correcta a la tarea de comprensión. Al contrario, convendrá indagar en lo que llevó al aprendiz a decantarse por una interpretación u otra para poder valorar tanto su grado de comprensión, considerando qué estrategias ha aplicado para llegar a elaborar esa representación en su mente a partir de lo escuchado. Asimismo, los principios que rigen la interpretación de los mensajes (entre otros, los de analogía y cambio mínimo, según Brown y Yule 1983), hacen que la distancia cultural entre la L1 y la L2 pueda inducir a errores de interpretación. El nivel de dominio lingüístico también influye en este estadio, ya que permitirá tomar fragmentos del discurso más o menos largos para elaborar el significado a partir de ellos.
- *Estadio de retención y recuperación de la información*. El procesamiento del lenguaje oral se realiza en función del contenido de los enunciados, no de su forma lingüística, por lo que esta puede olvidarse fácilmente una vez que se ha dotado de sentido al mensaje. Este hecho, unido al menor volumen de memoria en la L2, hace que sea complejo recuperar textualmente lo que se escuchó, pese a haberlo comprendido correctamente. La recuperación de la información, además de ser distinta para cada oyente, se produce a partir de los vínculos que llevaron a almacenar la información (y las palabras) en la memoria relacionándola con la ya preexistente, según lo que a cada uno le resultara más significativo.

Para que se pueda producir el procesamiento de la información, se requieren tanto el conocimiento declarativo de la L2 (fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y lenguaje no verbal, según la clasificación de Flowerdew y Miller 2005), como el conocimiento del mundo, el tema, el interlocutor, el género discursivo y la situación comunicativa. En consecuencia, se hace indispensable la anticipación de los mismos antes de la tarea didáctica de escucha; en primer lugar, dado que el oyente solo puede reconocer lo que ya conoce y, en segundo, para interpretar adecuadamente la intención del hablante en función del contexto y de la tipología textual del mensaje.

Por otra parte, los nuevos postulados de enseñanza centrada en el alumno favorecen que las decisiones pedagógicas ya no sean responsabilidad exclusiva del docente, sino que el aprendiz cobra protagonismo a la hora de desarrollar esta destreza, que transcurre de manera diferente para cada individuo. Vandergrift y Baker (2015) identifican como variables del aprendiz la L1, su habilidad de escucha, su conocimiento léxico en la L1 y en la L2, la habilidad de discriminación auditiva, la conciencia metacognitiva sobre la escucha y la capacidad de su memoria de trabajo, además de las destrezas generales del individuo, entre las que destacarían la aptitud, la habilidad analítica y la sensibilidad fonética.

La conciencia metacognitiva, entendida como la habilidad de controlar el pensamiento y regular el propio aprendizaje, desempeña un papel crucial en el desarrollo de la comprensión auditiva (Vandergrift y Goh 2012), por lo que deberá instruirse a los alumnos para que la ejerciten. El oyente puede intervenir en el progreso de su competencia auditiva aplicando estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas para optimizar la resolución de la tarea de escucha: a mayor fomento de la conciencia del alumno, más capacidad desplegará para intervenir sobre sus procesos de comprensión y participar en las decisiones didácticas.

La instrucción en el uso de estrategias de comprensión auditiva es beneficiosa y puede gozar de más éxito si se consideran los siguientes factores (Graham y Macaro 2008): estrecha relación entre el despliegue de estrategias y la autoeficacia del aprendiz; alta implicación del alumno en la instrucción, a través del apoyo guiado del docente; cuidadosa selección de estrategias, con definiciones precisas de cada una, de su propósito y de su interacción con otras en relación con tareas concretas de escucha; diseño del programa de enseñanza dirigido a las necesidades de cada grupo específico.

Por lo que respecta al papel del profesor de la L2, el enfoque metodológico orientado al proceso de comprensión requiere nuevas habilidades docentes (Martín Leralta 2013). En primer lugar, durante las sesiones dedicadas a la comprensión oral, el docente debe realizar una labor de diagnóstico con el fin de determinar los puntos fuertes y las debilidades de los alumnos como oyentes, y poder así orientar adecuadamente la enseñanza de la destreza. En segundo lugar, a la hora de diseñar las secuencias didácticas ha de tener en cuenta que la integración de la comprensión auditiva con otras destrezas lingüísticas puede facilitar su desarrollo. Esto ocurre siempre que no se pierda de vista el objetivo de enseñar a comprender lo necesario, para evitar que la comprensión quede relegada a un segundo plano y el alumno no pueda apreciar la finalidad de su ejercitación. Por último, la retroalimentación del profesor, como guía del proceso de comprensión y sostén de la capacidad metacognitiva del alumno, debe orientarse a la identificación de fortalezas y problemas de comprensión, así como a ofrecer consejos para reconducir el proceso de escucha o probar nuevas estrategias.

En cuanto a la tarea de escucha y al *input* empleado como material didáctico, los diseños curriculares basados en métodos comunicativos y postcomunicativos auspician el empleo de tipologías textuales diferentes y adecuadas a los distintos ámbitos de uso de la lengua, primando el uso de muestras orales reales o claramente representativas de los rasgos genuinos de la lengua hablada. El *input* constituye el eje de la tarea de comprensión auditiva, por lo que su selección y manipulación didáctica deben seguir unos criterios sólidos para posibilitar el efectivo desarrollo de la destreza. De acuerdo con Révész y Brunfaut (2013), parece ser que la velocidad del *input* solo es un factor determinante de la dificultad de la tarea en relación con otros. Sin embargo, la complejidad lingüística sí se asocia a tareas más exigentes en función de cuatro indicadores: proporción de palabras funcionales de nivel K1 (nivel correspondiente a las mil palabras más frecuentes), frecuencia de términos académicos, densidad léxica y diversidad léxica. Respecto a la relación entre la explicitud de los textos orales y la dificultad de la tarea, existen opiniones divergentes en la bibliografía, por lo que ha de seguir indagándose en ello.

Por otra parte, en la actualidad se parte de la premisa de que la secuenciación de la tarea ha de favorecer los procesos naturales de escucha de los alumnos, lo que implica incluir pausas y repeticiones de la audición en los momentos en que sea necesario, así como el apoyo de recursos como la transcripción, el uso de la L1 para las respuestas o la ayuda de recursos tecnológicos (subtítulos, por ejemplo) para facilitar la comprensión auditiva. Del mismo modo, la corrección de la tarea de escucha presenta un nuevo objetivo, a saber, la oportunidad de una nueva escucha para la reflexión personal y la autoevaluación guiada del alumno, elemento que contribuirá al fomento de la conciencia metacognitiva. Finalmente, la didáctica de la comprensión auditiva en la L2 pretende en última instancia que se produzca un aprendizaje lingüístico. Para ello, en la práctica docente de hoy en día se aboga por secuenciar las diversas actividades a partir de un mismo *input*, para dirigir la atención del oyente a diferentes aspectos con distintas finalidades.

En conclusión, las consideraciones metodológicas más recientes requieren que el profesor conozca la naturaleza de la escucha en L1 y en L2 para ofrecer ocasiones de práctica sistemática, conducentes a desarrollar los procesos del oyente no nativo de manera consciente y analítica. Seguidamente se concretarán estas prescripciones metodológicas actuales en un compendio de pautas para la enseñanza, con el propósito de facilitar al docente la aplicación de las mismas en el aula de español como L2.

4. Pautas para la enseñanza de la comprensión auditiva

A la hora de plantear el diseño de la enseñanza, coincidimos con Rost (2014) en que no es necesario, deseable ni posible que la escucha en la L2 sea igual a la del nativo. Según el autor,

para la formación de oyentes multilingües es necesario ayudarles a desarrollar estrategias en las áreas afectiva, cognitiva e interpersonal, como desarrollar resiliencia o capacidad de adaptación, tomar la iniciativa, monitorizar los procesos congnitivos de transferencia, reaprender el sistema fonológico de la L2, mantener el enfoque en la tarea o buscar la colaboración de los interlocutores a través de una mentalidad de escucha activa.

La consideración de la escucha como un proceso interactivo requiere unas pautas didácticas específicas para ayudar al docente a incorporarla de manera más prominente en el aula. Las acciones del profesor deben consistir en la realización de un diagnóstico de necesidades, dificultades y puntos fuertes de los alumnos como oyentes no nativos, el establecimiento de la progresión de la secuenciación didáctica de la destreza, la selección del *input*, el diseño de las tareas, la implementación en el aula y la capacidad de proporcionar una retroalimentación o *feedback* a los alumnos. A continuación se detalla la manera de llevar a cabo cada una de estas acciones.

4.1. El diagnóstico de necesidades, dificultades y fortalezas

El *diagnóstico de necesidades* posee una finalidad distinta a la identificación de dificultades y fortalezas. Las necesidades se corresponden con las situaciones de escucha a las que tendrá que enfrentarse el alumno fuera del aula. Es imprescindible diagnosticarlas, ya que, según Martín Leralta (2013), la acción didáctica persigue el objetivo de que el aprendiz active los mismos procesos de comprensión que pondría en práctica en situaciones similares fuera del contexto académico de uso de la lengua. Field (2008) recomienda cuestionarse hasta qué punto el *input* es representativo del que tendrá que manejar el alumno fuera del aula y la relevancia de la tarea de escucha respecto a los contextos de la vida real. Por ejemplo, un aprendiz que se esté preparando para ser intérprete, tendrá que ejercitar más la retención de la información en la memoria que aquel que aprende español para mantener reuniones de trabajo, mientras que este último, por su parte, necesitará desarrollar estrategias de escucha durante la interacción oral.

El *diagnóstico de debilidades y fortalezas* de los alumnos como oyentes de la L2, por su parte, debe efectuarse en cada sesión dedicada al desarrollo de la comprensión oral. Para ello se pueden emplear herramientas propias de la investigación en didáctica, como diarios de los alumnos o protocolos verbales retrospectivos. Los *diarios* son reportes por escrito en los que se reflexiona sobre las habilidades, actitudes y preferencias de escucha tras la realización de la tarea, así como acerca de la propia tarea y las condiciones en que se llevó a cabo. Los *protocolos verbales retrospectivos* son un reporte oral o escrito en el que se lleva a cabo una introspección para dar cuenta de los procesos de escucha transcurridos durante la realización de la tarea. Su uso conlleva dos beneficios principales: por un lado, recabar una valiosa información para el diseño de la enseñanza y, por otro, reforzar la conciencia metacognitiva de los aprendices sobre la escucha. Debido al carácter individual e inobservable (por no conllevar una producción lingüística) de la escucha, resulta imprescindible que el alumno aprenda a reconocer sus propias debilidades y fortalezas.

Dada la dificultad de emplear a lo largo de un curso estas herramientas (diarios de aprendizaje y protocolos verbales), su uso se puede simplificar mediante la inclusión de preguntas de reflexión en las propias tareas de comprensión oral, que serían similares a las preguntas que guiarían los diarios y los protocolos. Estas preguntas no se destinan a comprobar la comprensión, sino a que los oyentes recapaciten acerca de las señales lingüísticas, extralingüísticas o paralingüísticas en las que han basado su interpretación, y sobre las dificultades concretas de la tarea. Cuanto más estrecha sea la relación entre la actividad de comprensión y la pregunta de reflexión, y menos tiempo transcurra entre ambas, más sencillo resultará rememorar el proceso de escucha. Dado que la competencia auditiva se ha adquirido de manera natural e inconsciente en la L1, es habitual que los alumnos presenten dificultades para reconstruir el proceso de escucha de la L2 y verbalizarlo;

por ello, se recomienda una orientación inicial del profesor. Las siguientes cuestiones, basadas en Martín Leralta (2011), constituirían algunos ejemplos de preguntas de reflexión:

- ¿Qué pistas te han ayudado a comprender? ¿Palabras clave, la entonación u otras señales?
- ¿Por qué has tenido dificultad? ¿Por la velocidad, porque había muchas palabras desconocidas, porque necesitabas información cultural para comprender, porque no podías concentrarte o por otra causa?
- ¿Qué te ha resultado útil para comprender? ¿Escuchar varias veces, leer las preguntas antes de escuchar, prestar atención a la entonación u otras estrategias que hayas aplicado?

A medida que se incremente la conciencia del aprendiz sobre sus procesos de escucha, se irá retirando este apoyo del docente, esto es, se irán reduciendo las preguntas que guían la reflexión posterior a la tarea.

4.2. Progresión en la secuenciación didáctica de la comprensión auditiva

El docente partirá del diagnóstico anterior para plantear las siguientes tareas en función de las dificultades de escucha que hayan identificado los alumnos. La gradación de las tareas constituye una operación complicada y controvertida a la vez, puesto que no es suficiente con la progresión de las actividades didácticas a partir del contenido léxico y gramatical del *input*, sino que su eje debe estar constituido por las subdestrezas de escucha.

A la hora de programar la secuenciación didáctica habrá que considerar, de manera paralela a la complejidad lingüística del *input* entendida en un sentido amplio, la dificultad cognitiva, esto es, las microhabilidades de escucha que se requieren para resolver la tarea. Para ello, sería conveniente disponer de repertorios de microhabilidades de escucha, como los de Martín Leralta (2011) para los niveles A1 y A2, organizados según su dificultad cognitiva, así como en función de su rentabilidad para transferirlas a otras situaciones comunicativas. Recordemos, asimismo, que existen diferencias en las subdestrezas de escucha en función del tipo de discurso en el que participan los estudiantes (Goh y Aryadoust 2015).

Por otra parte, la dificultad de las tareas didácticas puede encontrarse tanto en el *input*, como en los objetivos y en las instrucciones, con lo que habrá que analizar estos tres elementos y combinarlos de manera adecuada para una correcta progresión de la enseñanza.

A la hora de diseñar las tareas, habrá que orientarlas al proceso —más que al resultado— y considerar el componente estratégico del oyente no nativo. El elemento central de la tarea es el *input*, por lo que comenzaremos por él.

4.3. Selección del input

De cara a la selección del *input*, Wilson (2008) considera 10 puntos: interés, accesibilidad cultural, actos de habla/estructuras del discurso, densidad informativa, nivel lingüístico, duración, calidad de la grabación, velocidad, número de hablantes y acento. Se trata de factores que también incluyen Bloomfield *et al.* (2010) en su análisis y que influyen en la dificultad de la tarea y en la motivación del aprendiz hacia la misma:

- Autenticidad.
- Longitud del pasaje y factores relacionados (número de palabras y frases, redundancia, densidad informativa).

- Complejidad del pasaje (complejidad sintáctica, concreción, explicitud, palabras infrecuentes, expresiones idiomáticas).
- Tipo de texto (tema, mensaje en o sin interacción oral, rasgos propios de la oralidad).
- Organización textual (estructura retórica, coherencia y relevancia).
- Rasgos auditivos (acento del hablante, distorsión y ruido, dudas y pausas, velocidad).

Igualmente, respecto a la selección del *input* con finalidad didáctica han de tenerse en cuenta otras cuatro consideraciones. En primer lugar, la pertinencia del texto oral, es decir, que la tarea solo pueda resolverse con éxito si se ha comprendido lo escuchado y no gracias a otros factores externos a la escucha. En segundo lugar, la existencia de un vacío de información que contribuya al mantenimiento de la atención para seguir escuchando. En tercer lugar, la credibilidad del mensaje y, por último, la necesidad de que el pasaje refleje los rasgos prosódicos genuinos del español y no reproduzca oralmente textos escritos que se concibieron para ser leídos y no escuchados.

Respecto a las fuentes para elegir el *input*, disponemos, por una parte, de los materiales sonoros diseñados específicamente para la enseñanza de la L2, que gozan de ventajas como la calidad acústica, la duración, la adecuación temática, la velocidad moderada o el control de los exponentes lingüísticos del pasaje, de acuerdo con el nivel de dominio de los aprendices. Estos recursos son muy útiles especialmente en niveles iniciales y para las tareas de evaluación de la comprensión. Por otra parte, es posible también decantarnos por material real, sobre todo gracias a Internet que facilita el acceso a todo tipo de muestras de lengua de diferentes géneros textuales y variedades lingüísticas. La existencia de numerosos sitios web (páginas web, blogs, canales de Youtube) y comunidades virtuales (grupos de Linkedin o Facebook) dedicados específicamente a la enseñanza de español como L2, así como el seguimiento de expertos en Twitter, facilita la búsqueda de audios adecuados para la didáctica, con la calidad acústica deseable, clasificados por niveles de dominio lingüístico y con sugerencias para su uso en el aula. En el Apéndice que cierra el presente capítulo se recogen algunos recursos en línea útiles para el desarrollo de la destreza de escucha.

Asimismo, la tecnología permite de manera cada vez más sencilla grabar y editar audios, con aplicaciones como el editor libre Audacity, y subtitular audios y vídeos, con opciones como el gestor de subtitulación automática de Youtube. Estas aplicaciones facilitan a profesores y alumnos la creación y manipulación del material audiovisual para adecuarlo a las necesidades específicas de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el uso de dispositivos móviles permite que cada aprendiz pueda disponer del *input* para escucharlo de manera individual según sus necesidades en lo que respecta a volumen, pausas, número de audiciones y momento en que se desea escuchar.

4.4. Diseño de las tareas de comprensión auditiva

En lo que atañe al diseño de las tareas, coincidimos con Richards (2008) en que cabe distinguir entre tareas de discriminación auditiva, tareas de procesamiento de abajo-arriba, tareas de procesamiento de arriba-abajo y tareas que combinan ambos modos de procesamiento.

Las *tareas de discriminación auditiva* exponen al estudiante a un *input* normalmente corto y de unas características específicas para ejercitar la discriminación de sonidos, con el propósito de atender a problemas de decodificación lingüística concretos: familiarizarse con un rasgo de la oralidad como la elisión de fonemas, identificar un mismo fonema de realización diferente en relación con otros, reconocer fonemas emitidos por hablantes de diferentes variedades lingüísticas, etc. Para diseñarlas, el docente debe conocer aquellos rasgos fonéticos de la L1 que, al diferir de los de la L2, pueden ocasionar dificultades de reconocimiento al aprendiz. Requieren

atención principalmente a la forma lingüística y resultan útiles y necesarias en los primeros estadios de aprendizaje de la L2.

Las *tareas de procesamiento de abajo-arriba*, orientadas a la atención a lo que está explicitado en texto oral, contribuyen, según Richards (2008), a que el aprendiz retenga el *input* mientras es procesado, reconozca la división entre palabras y oraciones, identifique palabras clave y transiciones en el discurso, reconozca relaciones gramaticales entre los elementos clave de las oraciones e identifique las funciones de palabras y frases a partir de la entonación.

Por el contrario, según el autor, las *tareas de procesamiento arriba-abajo* u orientadas al significado, tendrían como objetivo utilizar palabras clave para construir el esquema de un discurso, inferir el contexto de un mensaje, inferir el papel de los participantes y sus objetivos comunicativos, inferir causas, efectos o detalles de una situación y anticipar cuestiones relacionadas con el tema o la situación.

Dado el carácter interactivo de la escucha en situaciones reales de uso de la lengua, conviene que en el aula de la L2 los alumnos se ejerciten combinando ambos tipos de procesamiento de la información. En este sentido, abogamos por el diseño de secuencias didácticas en las que se exponga al estudiante a un *input* de longitud media o extensa para aplicar diferentes microhabilidades. Para favorecer los procesos naturales de escucha, conviene comenzar por las actividades de atención al contenido y, posteriormente, a las de atención a la forma lingüística.

En cuanto a las tareas de la L2 mediadas por ordenador, no disponemos de datos empíricos suficientes para confirmar las aportaciones de los entornos virtuales al desarrollo de la comprensión auditiva, aunque todo apunta a que favorecen la individualización del tratamiento didáctico en el ajuste a las necesidades y estilo de aprendizaje del alumno, y a la libertad para escuchar el *input* de su preferencia (Vangehuchten y Crespo 2010).

Tanto en el aula presencial como en plataformas de aprendizaje en línea, si bien somos partidarios de la secuenciación didáctica en actividades de preaudición, audición y postaudición, consideramos conveniente —como también propugna Field (2008)— un replanteamiento de la concepción de cada una de estas fases respecto al modo en que se ha venido llevando a cabo tradicionalmente. Se recogen a continuación algunas directrices para la secuenciación didáctica antes, durante y después de la escucha.

4.4.1. Actividades de preaudición

En esta fase habrá que asegurar una anticipación tanto del léxico que aparecerá en el mensaje oral, como de aquellas características del *input* que puedan afectar a la comprensión: tipología discursiva, variedad lingüística, número de hablantes y relación entre ellos, y registro. Esto es así debido a que, sin la existencia de un esquema de conocimiento previo, la comprensión se ve enormemente dificultada (Martín Peris 2009, Bloomfield *et al*. 2010).

Esta fase inicial no debe exceder en duración a la fase de audición, ni destinarse a una activación de conocimientos previos que se alejen del contenido del audio. Igualmente, cuando se ofrezcan apoyos visuales en esta fase, deben coincidir con el contenido del mensaje para no provocar el establecimiento de hipótesis erróneas de partida. Proponemos, por tanto, una anticipación de contenidos que ayude a conectar conocimiento previo del alumno y lo que se escucha en el audio, aunque sin perder la pertinencia del texto oral, así como una activación del léxico del mensaje que permita su reconocimiento durante la audición.

De acuerdo con Martín Leralta (2013), en la preaudición debe planificarse el proceso de escucha mediante el establecimiento de objetivos, la orientación de la atención a los aspectos clave y la facilitación de estrategias de apoyo que podrán aplicarse durante la audición.

4.4.2. Actividades de audición

Esta es la fase más importante y a la que más tiempo debe dedicarse, puesto que el aprendiz requiere una exposición prolongada al *input* oral para desarrollar las microhabilidades de escucha. Proponemos las siguientes directrices para que sirvan de guía al docente de español como L2:

1) *Del contenido a la forma*. Las primeras preguntas de la secuencia deben estar orientadas hacia la comprensión del contenido y requerir el uso de estrategias para elaborar el significado (por ejemplo, establecer y comprobar hipótesis, inferencias, llevar a cabo transferencias, o aplicar imágenes mentales a lo escuchado). Una vez comprendido el contenido, puede dirigirse a la atención a la forma lingüística, con lo que se propiciará tanto una comprensión más profunda del mensaje, como un aprendizaje lingüístico derivado de la escucha.
2) *Elegir el tipo de actividad*. El modo de resolución de las actividades variará en función de la microhabilidad de comprensión que desee ejercitarse. Podemos plantear actividades de respuesta cerrada (elección múltiple, relación, opciones dicotómicas), de respuesta abierta (oral o escrita) y de respuesta no verbal. Cuando el modo de resolución pueda afectar negativamente a la comprensión, se recomienda que el alumno ofrezca una primera respuesta en la L1 y disponga de unos minutos para preparar la respuesta en la L2; así centrará toda su atención en la escucha y no olvidará los detalles de lo comprendido.
3) *Negociar el significado*. La negociación del significado entre los aprendices-oyentes es un recurso útil para la reconstrucción del contenido del mensaje y la interpretación del mismo. La puesta en común de lo que cada uno ha comprendido en cada audición contribuirá a rellenar los vacíos de comprensión de los compañeros y facilitar una reorientación de su escucha en la repetición de la emisión del audio.
4) *Reflexionar sobre la resolución de la tarea*. Se guiará la reflexión previa y posterior a las respuestas, para desarrollar el componente metacognitivo asociado con la escucha.
5) *Aprovechar la aportación de las imágenes*. En el caso de utilizar material audiovisual, se puede trabajar con la imagen y con el sonido de manera separada, para centrar la atención del aprendiz en lo que cada elemento aporta a la elaboración del significado. Por ejemplo, el visionado sin sonido sirve para el establecimiento de inferencias e hipótesis antes de la escucha.
6) *Utilizar las transcripciones*. Las transcripciones son un recurso útil en diferentes momentos de la secuencia didáctica. En audiciones que presenten dificultades de decodificación debido a las características fonéticas del *input*, la lectura de la primera parte del mensaje posibilita la familiarización con la pronunciación y los elementos prosódicos del enunciado. Ante dificultades de discriminación auditiva, la transcripción facilita la identificación de las palabras concretas en la cadena hablada y ayuda a registrarlas en el repertorio de sonidos de la L2. Finalmente, a la hora de corregir las actividades, la transcripción ayuda al alumno a identificar los vacíos que se produjeron durante la audición y los aciertos en la comprensión.
7) *Escuchar con y sin interacción con el emisor*. Distinción entre el tipo de actividades en función del grado de interacción entre el oyente y el emisor (Buck 2001). Según el autor, el papel del oyente puede ser "no colaborativo" si la escucha no requiere más que una interpretación del enunciado, mientras que el oyente puede tener un rol "colaborativo" cuando la escucha se produce en interacción oral con un interlocutor, lo que exige que sepa solicitar aclaración, ofrecer señales de *feedback* o tomar la iniciativa en el intercambio de turnos de palabra. Si bien lo más habitual es el diseño de actividades de escucha sin interacción, en las tareas de producción oral habrá que dedicar un espacio a atender específicamente a

la comprensión de los aprendices cuando interactúan con sus compañeros y a facilitarles estrategias compensatorias que contribuyan a la mejora de la escucha en colaboración.

8) *Emplear recursos tecnológicos*. Aplicación de recursos tecnológicos para el diseño de las actividades. La subtitulación de vídeos, por ejemplo, es una técnica que puede favorecer la familiarización de los aprendices con los rasgos prosódicos de la L2 y el reconocimiento de palabras en la cadena hablada.
9) *Reproducir repetidamente el* input. En la implantación de las actividades, es preciso que los aprendices puedan escuchar el audio tantas veces como sea necesario, si bien en cada escucha podemos proponer objetivos diferentes para que los oyentes más competentes no pierdan el interés. Igualmente, se interrumpirá la audición cuando el docente considere que existe una dificultad específica de comprensión, con el propósito de que los aprendices dispongan de un tiempo para recapitular sobre lo entendido y aplicar estrategias con un cierto grado de control.
10) *Practicar fuera de clase*. Conviene plantear tareas para ejercitar la comprensión auditiva fuera del aula, pues permitirán que el alumno escuche de manera autónoma, planifique (fomento de la dimensión metacognitiva), vuelva a escuchar, manipule el *input*, etc. según sus necesidades, intereses y nivel de competencia auditiva, además de reforzar el aspecto socioafectivo asociado a la escucha. Para ello, resultan útiles los recursos disponibles a través de Internet.

4.4.3. Actividades de postaudición

Por último, la fase de postaudición no se limitará al ejercicio de otra destreza comunicativa (hablar, leer o escribir) a partir del *input* escuchado, sino que incluirá una revisión guiada del proceso de escucha. Los factores sobre los que conviene que el aprendiz reflexione son los siguientes:

- Causas que han provocado los vacíos de información. Consiste en identificar los problemas específicos de escucha en la realización de una tarea concreta.
- Fortalezas del alumno como oyente no nativo. La identificación de los logros en la tarea de escucha contribuye a incrementar la seguridad del alumno, la motivación y, por ende, su autonomía como oyente de la L2.
- Señales que han favorecido el entendimiento. Resultará útil tenerlas en cuenta de cara a próximas experiencias de escucha.

Con esta reflexión se refuerza la capacidad metacognitiva del aprendiz al tiempo que se favorece la actuación didáctica y se hace al docente conocedor de las dificultades y fortalezas percibidas por el alumno. Todo esto permitirá que el docente considere las dificultades y puntos fuertes de los aprendices en el diseño de nuevas tareas de escucha.

Para llevar a cabo esta fase de postaudición resulta imprescindible que en el momento de corregir la actividad se realice una nueva escucha; de hecho, este tipo de corrección es el elemento más importante de toda la secuencia didáctica de comprensión oral. Con la nueva audición durante la corrección de la tarea, además de hacer consciente al alumno de sus debilidades y aciertos, el profesor le podrá proporcionar una retroalimentación útil que le ayude a mejorar sus procesos de escucha en experiencias posteriores mediante la aplicación de estrategias adecuadas.

En conclusión, la comprensión auditiva es una habilidad que requiere la activación de procesos, conocimientos y estrategias de los que el oyente no siempre es consciente, tanto por la naturaleza propia de esta destreza, como por la diferencia en que se produce en la L2 respecto a su adquisición en la L1. El docente debe conocer las particularidades de la comprensión auditiva,

las pautas metodológicas y los recursos más apropiados para llevar a cabo una didáctica que favorezca los procesos de escucha y la capacidad metacognitiva del oyente no nativo, mediante tareas significativas para el aprendiz, en las que se anticipen los conocimientos lingüísticos, temáticos y culturales, se ejerciten las microhabilidades más transferibles a situaciones de escucha extraacadémicas y se apliquen estrategias útiles para cada tarea.

Bibliografía recomendada

Campillo Llanos, L., P. Gonzalo Gómez, A. Moreno Sandoval y J. María Guirao. 2010. *Español oral en contexto I. Textos de español oral: material de ELE basado en corpus. Comprensión auditiva*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Field, J. 2008. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Leralta, S. 2012. *Todo oídos: clase de comprensión auditiva. Guía didáctica*. Barcelona: Difusión.

Richards, J. C. 2011. *Developing Tactics for Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Vandergrift, L. y G. Christine. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Londres y Nueva York: Routledge.

Bibliografía citada

Alfonso, E. y M. Jeldres. 1999. "¿Cómo acercarnos a la comprensión auditiva en español?". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 32 (45–46): 73–81.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 1996. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/1996%20National%20Standards%20for%20FL%20L%20Exec%20Summary.pdf.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012a. *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners*. www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012b. *ACTFL Proficiency Guidelines. Spanish*. www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish.

Bloomfield, A., S. C. Wayland, E. Rhoades, A. Blodgett, J. Linck y S. Ross. 2010. *What Makes Listening Difficult? Factors Affecting Second Language Listening Comprehension*. (Technical Report TTO 81434 E.3.1). College Park, MD: University of Maryland, Center for Advanced Study of Language.

Bodie, G. D. 2011. "The Understudied Nature of Listening in Interpersonal Communication: Introduction to a Special Issue". *International Journal of Listening* 25 (1–2): 1–9.

Bodie, G. D., D. Worthington, M. Imhof y L. O. Cooper. 2008. "What Would a Unified Fiel of Listening Look Like? A Proposal Linking Past Perspectives and Future Endeavors". *International Journal of Listening* 22 (2): 103–122.

Bonk, W. J. 2000. "Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension". *International Journal of Listening* 14: 14–31.

Bostrom, R. N. 2011. "Rethinking Conceptual Approaches to the Study of 'Listening'". *International Journal of Listening* 25 (1–2): 10–26.

Brown, G. y G. Yule. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brunfaut, T. y A. Révész. 2015. "The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening". *TESOL Quarterly* 49 (1): 141–168.

Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burleson, B. R. 2011. "A Constructivist Approach to Listening". *International Journal of Listening* 25 (1–2): 27–46.

Castrillejo Mojado, V. A. 2009. "Navegar para comprender: Encontrar en Internet materiales para el desarrollo de la comprensión auditiva". *Mosaico* 24: 14–18.

Chamot, A. 1995. "Learning Strategies and Listening Comprehension". En *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, eds. D. Mendelsohn y J. Rubin, 13–30. San Diego: Dominie Press.

Chamot, A. 2005. Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research". *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 112–130.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Cutler, A. 2012. *Native Listening: Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. Cambridge: MIT Press.

Field, J. 2003. "Promoting Perception: Lexical Segmentation in L2 Listening". *ELT Journal* 57 (4): 325–334.

Field, J. 2008. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, J. y L. Miller. 2005. *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gil-Toresano Berges, M. 2004. "La comprensión auditiva". En *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 899–915. Madrid: SGEL.

Goh, C. 2000. "A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems". *System* 28: 55–75.

Goh, C. y V. Aryadoust. 2015. "Examining the Notion of Listening Subskill Divisibility and its Implications for Second Language Listening". *International Journal of Listening* 29 (3): 109–133.

Graham, S. y E. Macaro. 2008. "Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French". *Language Learning* 58 (4): 747–783.

Joyce, P. 2013. "Word Recognition Processing Efficiency as a Component of Second Language Listening". *International Journal of Listening* 27 (1): 13–24.

Martín Leralta, S. 2009. *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección de Monografías ASELE 12. Madrid: CIDE-CREADE.

Martín Leralta, S. 2011. *Todo oídos: clase de comprensión auditiva*. Barcelona: Difusión.

Martín Leralta, S. 2012. *Todo oídos: clase de comprensión auditiva. Guía didáctica*. Barcelona: Difusión.

Martín Leralta, S. 2013. "Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE". En *El alumno de ELE: un alumno extraordinario: Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*, eds. M. Spychala, L. Sagermann Bustinza, J. Hadas, 85–98. Poznan: Comit é Central de las Olimpiadas de Español/Asociación Neofilológica Polaca.

Martín Peris, E. 2009. "Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE". *Mosaico* 24: 5–13.

Pinilla, R. 2013. "Enseñar la comprensión oral". En *Enseñar hoy una lengua extranjera*, eds. L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe, 226–253. Buenos Aires: Portal Editions.

Poch, D. 2001. "Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados". En *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*. Monográfico de *Carabela*, 2ª etapa, 49: 5–15. Madrid: SGEL.

Révész, A. y T. Brunfaut. 2013. "Text Characteristics of Task Input and Difficulty in Second Language Listening Comprehension". *Studies in Second Language Acquisition* 35: 31–65.

Richards, J. C. 2008. *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. Londres: Pearson.

Rost, M. 2014. "Listening in a Multilingual World: The Challenges of Second Language (L2) Listening". *International Journal of Listening* 28 (3): 131–148.

Vandergrift, L. 1997. "The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study". *Foreign Language Annals* 30 (3): 387–409.

Vandergrift, L. y S. Baker. 2015. "Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis". *Language Learning* 65 (2): 390–416.

Vandergrift, L. y C. Goh. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Londres y Nueva York: Routledge.

Vangehuchten, L. y M. Crespo. 2010. "La competencia auditiva en el aula ELE en la era de ALAO: una propuesta de investigación experimental". *RedELE* 20.

Wilson, J. J. 2008. *How to Teach Listening*. Harlow: Pearson.

Wolvin, A. D. 2010. *Listening and Human Communication in the 21st Century*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.

Apéndice

Recursos de Internet para la didáctica de la comprensión auditiva:

1) En sintonía con el español (Centro Virtual Cervantes): propuestas didácticas a partir de podcasts con actividades interactivas. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/default.htm.
2) FORMESPA Audios: repositorio de actividades de comprensión auditiva de ELE clasificadas por niveles, a partir de audios de Radio Exterior de España principalmente. http://formespa.rediris.es/audios/.
3) Radio FLE, proyecto de la Fundación para la Difusión de la Lengua y Cultura Española: dispone de un apartado de podcasts y permite escuchar en directo "la radio con Ñ en Internet". www.fundacionlengua.com/radiofle/.
4) AUDIRÍA: actividades de ELE a partir de podcasts de temática variada. www.audiria.com.
5) Audiokiosko Ivoox: plataforma en español que permite la escucha de radio y la descarga de podcasts, audio series, relatos y conferencias, entre otros. www.ivoox.com.
6) Youtube: sitio web que permite compartir vídeos, crear canales privados y suscribirse a canales específicos para la enseñanza de ELE. Dispone de una opción para subtitular automáticamente los vídeos en español, así como para editar manualmente los subtítulos. www.youtube.com.

14
EXPRESIÓN ORAL
(Speaking)

Javier Muñoz-Basols y Elisa Gironzetti[1]

1. Introducción

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) facilitan e incrementan el contacto y la exposición de los aprendices de español como segunda lengua (L2) al caudal lingüístico, y les brindan múltiples oportunidades para la expresión e interacción oral. Sin embargo, para potenciar el desarrollo de la destreza oral de cualquier nivel es necesario, además, poner en práctica una serie de estrategias que promuevan el análisis, el desarrollo y la producción de diferentes géneros orales, desde los monologados como, por ejemplo, la exposición, hasta los dialogados, como la conversación. Después de una breve revisión teórica, se presenta una metodología para la enseñanza de la expresión oral del español L2 y, a continuación, unas pautas detalladas para la aplicación de cinco componentes estratégico-discursivos: la adecuación (selección de ideas y argumentos), la coherencia (desarrollo progresivo de la información), la cohesión (unión de ideas y argumentos), la variación léxica y el registro (concreción del significado y rasgos estilísticos), y la corrección (monitorización de la expresión). Mediante la puesta en práctica de estas pautas los aprendices son capaces de abordar, gestionar y monitorizar de manera autónoma el desarrollo de una tipología oral concreta. Toda esta reflexión les permite cumplir con las expectativas lingüísticas, pragmáticas y socioculturales del interlocutor y favorece, en última instancia, el afianzamiento de su competencia comunicativa.

Palabras clave: competencia discursiva; competencia estratégica; expresión oral; aprendizaje autónomo; microdestrezas

Information and communication technologies (ICT) facilitate and increase Spanish second language learners' exposure to target language outputs and create new opportunities for oral expression and interaction. However, in order to develop the learners' oral skills at any level, it is also necessary to equip them with the resources and techniques for analyzing, understanding and producing different oral genres, from monologic texts, such as expositions, to dialogic texts, such as conversation. After a brief literature review, a methodological approach for the teaching of L2 Spanish speaking is described to then focus on five strategic and discursive components: adequacy (selection of ideas and arguments), coherence (progressive development of the information),

cohesion (linking of ideas and arguments), lexical variation and register (concretion of meaning and stylistic features), and correction (monitoring of expression). By focusing on these elements, learners are able to tackle, manage and autonomously monitor the development of a specific oral typology. This reflection also enables them to meet the interlocutor's linguistic, pragmatic and sociocultural expectations, while ultimately consolidating communicative competence in the target language.

Keywords: discourse competence; strategic competence; oral expression; learners' autonomy; microskills

2. Estado de la cuestión

El tratamiento de la expresión oral en el aprendizaje de segundas lenguas (L2) se ha visto influido por los avances en las teorías sobre la adquisición de lenguas y por los enfoques de enseñanza adoptados en el desarrollo de esta destreza. Desde finales de los años 20 del siglo XX y hasta finales de los 60, el *enfoque oral* se centró sobre todo en consolidar la expresión oral mediante la lectura y la ampliación del conocimiento léxico. A principios de los 70, y especialmente durante las décadas de los 80 y los 90, el auge del *enfoque comunicativo* desplazó el foco de atención de la metodología de enseñanza de la destreza oral hacia la simulación de situaciones comunicativas reales. Sin embargo, este método, pese a aportar innovación a nivel teórico, no se tradujo plenamente en las prácticas docentes (Karavas-Doukas 1996, 206). Posteriormente, con el cambio de siglo, el *enfoque por tareas* heredó la importancia de la interacción en la comunicación mediante el desarrollo de la competencia lingüística, dotando a la lengua de un claro uso instrumental. La Figura 14.1 muestra la evolución de las prácticas docentes con respecto al tratamiento de la expresión oral, e indica cómo se ha ido moldeando el camino en la metodología de esta destreza con cada enfoque (Martín Peris *et al.* 2008; véase el Capítulo 1 de Vázquez y Lacorte en este volumen).



Figura 14.1 Evolución de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la expresión oral

Como parte de esta evolución, las dos primeras décadas del siglo XXI han atestiguado un mayor interés por el componente pragmático de la lengua en su dimensión verbal y no verbal, donde la construcción e interpretación del discurso oral se ha potenciado en relación con un contexto compartido por los participantes de la comunicación (Ishihara y Cohen 2014; McCarthy y Carter 2014). En el caso específico del español como L2, los cambios en la metodología de la destreza oral se vieron reflejados en la línea editorial adoptada por diversos

manuales de español como L2: desde actividades centradas en la adquisición y práctica oral del vocabulario mediante listas de palabras (Gordon 1965; Sánchez *et al.* 1974), pasando por actividades comunicativas abiertas que simulan situaciones reales (Sánchez, Fernández y Díaz 1987; Miquel López, Scherling y Sans Baulenas 1992), tareas comunicativas de tipo instrumental con renovada atención a la competencia lingüística (Martín Peris, Sans Baulenas y Martínez Gila 1997; Corpas, García y Garmendia 2003) y, más recientemente, actividades enfocadas hacia la consecución de objetivos comunicativos enmarcados en una tipología textual concreta (Schmidt 2010; Muñoz-Basols, Gironzetti y Pérez Sinusía 2013a).

Con la integración de la tecnología dentro y fuera del aula, profesores y alumnos disponen hoy en día de un amplio abanico de recursos y herramientas para trabajar las destrezas orales. Estas incluyen la creación de actividades y unidades didácticas online (Ospina García 2011), el uso de las redes sociales y programas de videoconferencia (Llano, Ainciburu y Juan 2011), o el empleo de corpus con varios fines didácticos, entre ellos, como base de datos fundamental para poder comparar y contrastar el uso de la lengua por hablantes nativos (Parodi 2015; véase el Capítulo 39 de Parodi y Burdiles en este volumen).[2] Aun así, la expresión oral sigue sin recibir la atención suficiente en el aula de español como L2. Dicha destreza se concibe a menudo como un aprendizaje que no requiere la intervención directa del docente, que se va afianzando mediante la práctica y que, por lo tanto, los aprendices serán capaces de desarrollar por sí mismos, de manera espontánea y sin la necesidad de planificar su discurso oral en relación con una serie de objetivos comunicativos (Ramírez Martínez 2002). Por esta razón, y también por el componente personal y afectivo que va unido a la expresión oral (Hughes y Szczepek Reed 2017), muchas veces no se ve necesaria una intervención didáctica explícita como sucede, por ejemplo, con la expresión escrita, donde se precisa *a priori* una mayor atención a la forma, además de una serie de pautas concretas que puedan conducir al desarrollo de un género textual concreto.

La potenciación de las destrezas orales de comprensión y expresión ha ido ganando terreno e importancia en el aula de español como L2, a medida que el discurso sobre su enseñanza se ha ido internacionalizando (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014; Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya 2017), y las prácticas docentes han ido encaminadas a que el aprendiz pueda interactuar de manera eficaz durante el proceso de comunicación. Desde un enfoque principalmente productivo en la expresión oral se ha pasado a adoptar uno más discursivo en que esta destreza se concibe no solo como la habilidad de producir textos orales, sino también como un proceso social de comunicación en el que el hablante interactúa de manera estratégica con su entorno. Así lo reflejan las principales hojas de ruta curriculares. En primer lugar, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017), además de ofrecer descriptores específicos para ciertos géneros textuales orales en los ámbitos personal, público, profesional y educativo, incorpora unas pautas generales para actividades de expresión e interacción oral dirigidas a los profesores para que planifiquen las actividades que los estudiantes tendrán que completar, cómo se les capacitará para ello y qué se les exigirá (Council of Europe 2001, 58–61; [traducción; Consejo de Europa 2002, 61–64]). En segundo lugar, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) incorpora descriptores específicos para las funciones y macrofunciones comunicativas del español, y un listado de géneros orales adecuados para su tratamiento en el aula para cada nivel de referencia según el *MCER* (Instituto Cervantes 2006, apartado 7.1). Por último, las *Proficiency Guidelines* (ACTFL 2012), documento de referencia en los Estados Unidos, también incluyen descriptores de los diferentes niveles de comunicación y expresión oral según el objetivo comunicativo: transaccional, interpersonal o presentacional. Del análisis de estos tres documentos deducimos, primero, que la destreza oral se percibe como un componente o modalidad comunicativa que se ha de trabajar en el aula de

manera explícita y, segundo, que es importante enseñar no solamente estructuras lingüísticas, sino además las estrategias de expresión que le permitan al aprendiz movilizar esos recursos lingüísticos para alcanzar sus objetivos comunicativos.

Ante la necesidad de promover la enseñanza de la expresión oral, diversos autores, tanto de propuestas teóricas (Pinilla Gómez 2007; Fernández Dobao y Palacios Martínez 2007; Álvarez 2008; Briz *et al*. 2008; Castañeda y Rodríguez-González 2011), como de materiales didácticos (Pinilla y Acquaroni 2005; Muñoz-Basols, Gironzetti y Pérez Sinusía 2013a; Harrington y Hertel 2014), han abogado por una metodología específica y explícita capaz de cubrir un amplio abanico de discursos orales, proporcionar herramientas de evaluación, y ofrecerle al aprendiz la posibilidad de desarrollar y trasladar a la práctica diferentes *estrategias de comunicación*. Tanto los hablantes de L1 como los de L2 se valen de este tipo de estrategias, pero son los hablantes de L2 los que con mayor frecuencia recurren a ellas para compensar las limitaciones de su competencia lingüística en esa lengua (Rabab'ah 2016, 626), razón de más para incidir sobre su enseñanza explícita.

La importancia de la competencia estratégica en el ámbito del aprendizaje y desarrollo de la L2 comienza a cobrar relevancia a finales de los 70 y durante los 80 y los 90 del siglo XX (Selinker 1974; Canale y Swain 1980; Bachman 1990; Bachman y Palmer 1996), ya dentro del enfoque comunicativo, dando lugar a numerosos modelos y clasificaciones de las estrategias según la destreza con la que se relacionan o el objetivo comunicativo al que contribuyen (Faerch y Kasper 1983; Oxford 1990; Council of Europe 2001). De particular relevancia para el desarrollo de la expresión oral son las estrategias de comunicación o uso de la lengua (Cohen 2008, 2011), que ayudan al hablante a comunicarse con éxito y a superar posibles obstáculos tales como el desconocimiento de una palabra, un malentendido o la falta de adecuación a las convenciones textuales de la L2. En el ámbito del español, Pinilla Gómez (2007) plantea la necesidad de que los alumnos desarrollen y empleen diferentes estrategias de comunicación oral en todos los niveles de competencia lingüística. Estas incluyen, entre otras, estrategias de expresión (estrategias de evitación y de aprovechamiento que permiten al estudiante movilizar los recursos necesarios para la expresión oral), estrategias de interacción (planificación, control de los turnos de palabra, colaboración y cooperación y petición de ayuda) y estrategias de control del proceso (paráfrasis o reformulación) (Council of Europe 2001; Pinilla Gómez 2007). La capacidad de trasladar a la práctica dichas estrategias resulta fundamental para que los aprendices se conviertan en usuarios autónomos de la lengua y consigan desenvolverse en diversos contextos comunicativos orales. Del mismo modo, los resultados de estudios empíricos recientes confirman la validez de un enfoque que integre la enseñanza y uso de estrategias de forma explícita para mejorar el nivel de fluidez oral (Nakatani 2005, 2010; Rabab'ah 2016) y favorecer el desarrollo de tareas de expresión oral más extensas y complejas (McMullin 2016).

Como veremos a continuación, el reconocimiento y desarrollo de textos orales de diversa índole (monologados y dialogados) y el empleo de estrategias integradas para la expresión oral pueden potenciar la conciencia lingüística del aprendiz sobre la monitorización y producción del caudal lingüístico en la L2. En el siguiente apartado analizaremos algunos de estos géneros o tipologías orales que se pueden incorporar para desarrollar la expresión oral en la lengua meta, y presentaremos una metodología para la enseñanza de la expresión oral desde una perspectiva pragmático-discursiva.

3. Consideraciones metodológicas

El primer paso para desarrollar una metodología específica de la expresión oral es identificar los géneros orales susceptibles de ser incluidos en el aula de español como L2, cuáles son sus

principales características y cómo se pueden utilizar para que el estudiante perciba la relación entre expresión oral y la adhesión de los hablantes a una serie de normas implícitas que regulan y estructuran la comunicación.

A fin de resaltar el componente pragmático y estratégico de la enseñanza de la expresión oral, proponemos una clasificación en textos monologados y dialogados, presentacionales o interaccionales según las pautas de ACTFL (2012), que permite destacar el papel del hablante en cada situación comunicativa, así como el contexto de la comunicación.[3] La Tabla 14.1 incluye una selección de tipos de textos orales bajo la clasificación de monologados y dialogados según sus principales objetivos comunicativos (véase Swales 1996). Es importante destacar el hecho de que, como parte del proceso de comunicación, se presupone que los hablantes deben respetar ciertas normas necesarias para el cumplimiento de cada tipología textual.

Como se puede apreciar en la Tabla 14.1, algunas de estas tipologías o géneros orales conllevan un mayor grado de planificación y, por lo tanto, permiten una menor espontaneidad por parte del hablante. Por ejemplo, dentro de la categoría de textos monologados, podemos comparar la anécdota, donde prima la espontaneidad, con la exposición oral, que requiere un alto grado de planificación. Lo mismo sucede con los textos dialogados si contrastamos la conversación o la tertulia, donde se puede dar mayor espontaneidad, con la entrevista y el debate, tipologías textuales que requieren más planificación tanto textual como estratégica.

Tabla 14.1 Clasificación y objetivos comunicativos de textos orales monologados y dialogados

Textos orales	*Objetivos comunicativos*
Monologados	
Anécdota	Dar a conocer un suceso
Relato	Contar una historia
Exposición	Presentar un tema
Conferencia	Divulgar conocimientos
Dialogados	
Tertulia	Recrearse o conversar sobre un tema
Conversación	Obtener o intercambiar información/Reforzar lazos de amistad
Entrevista	Conversar para dar a conocer una información
Encuesta	Preguntar para recabar datos
Debate	Discutir sobre un tema con opiniones distintas
Mesa redonda	Debatir e intercambiar impresiones en torno a un tema especializado

Pese a no tratarse de una clasificación exhaustiva, estos ejemplos muestran cómo la expresión oral se puede clasificar según tipologías textuales orientadas a objetivos comunicativos concretos y distintos entre sí. Por esta razón, la reflexión y práctica de estas tipologías textuales orales en el aula puede proporcionarle al profesor una útil herramienta metodológica y didáctica para desarrollar y potenciar la expresión oral. Cada tipología textual se puede adaptar a distintos niveles de competencia pero, para ello, es necesario adecuar también los objetivos y nivelar los contenidos en función de la competencia lingüística de los aprendices. También es importante tener en cuenta el componente afectivo y la motivación de los estudiantes y cómo estos factores inciden en el aprendizaje de la L2 (Dörnyei 2005).

Cabe destacar que aunque muchos aprendices sean capaces de utilizar materiales auténticos sin dificultad y sepan desenvolverse en numerosas situaciones comunicativas en la L2, la producción de textos orales requiere, además, una serie de conocimientos lingüísticos y pragmáticos imprescindibles para cumplir con las expectativas del interlocutor y con las convenciones

textuales (Muñoz-Basols, Gironzetti y Pérez Sinusía 2013b, 44). De ahí que contrastar unas tipologías orales con otras pueda servir para: a) observar cómo funcionan las convenciones que requiere el desarrollo de la expresión oral en una tipología concreta y b) concienciar al estudiante sobre la necesidad de adherirse a dichas normas. Por ejemplo, se pueden comparar las características del debate (planificación previa sobre el tema que se aborda; exposición de opiniones argumentadas en torno a un tema; presencia de moderador que gestiona los turnos de palabra) con las de la tertulia (tema prefijado o no; se ofrecen puntos de vista; permite una mayor espontaneidad de los participantes).

Como los géneros textuales orales son el producto de la interacción de diferentes factores y variables, es importante que la expresión oral se trabaje desde una perspectiva pragmática de la comunicación centrada en los objetivos comunicativos que derivan de la interacción entre el contexto situacional y sociolingüístico, el tema y ámbito de la comunicación, y los participantes. Así, en el campo de la enseñanza de L2, resulta necesario "considerar el ámbito en el que se produce un género determinado [. . .] tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito y, como consecuencia, las formas verbales y no verbales propias y adecuadas para cada caso" (Calsamiglia y Tusón 1999, 253).

Además de la selección, descripción y comparación de tipologías textuales, resulta imprescindible una metodología específica que sea fácilmente aplicable a cualquier tipo de texto y que, además, se fundamente en un enfoque pragmático. Es decir, que asuma la importancia del desarrollo de la conciencia pragmática del aprendiz de español y que pueda favorecer el uso de distintas estrategias comunicativas durante la expresión oral. La propuesta metodológica que detallamos a continuación parte de un estudio empírico llevado a cabo por Rabab'ah (2016) y se estructura en tres fases previas a la producción de textos orales que son adaptables en función de las necesidades de los aprendices:

Fase 1. Concienciación.
Fase 2. Análisis de tipología textual.
Fase 3. Identificación y selección de patrones lingüísticos.

La fase de *concienciación* se enmarca en la integración de la competencia estratégica para la enseñanza de la expresión oral (Dörnyei y Thurrell 1994; Chamot 1994; Dadour y Robbins 1996). Durante esta primera fase es conveniente despertar la conciencia pragmática y discursiva de los aprendices sobre la necesidad de familiarizarse con los diversos tipos de textos orales. Es decir, se debe comprender que los hablantes emplean una amplia gama de estrategias a fin de alcanzar sus objetivos comunicativos, y que la expresión oral es una destreza que se puede enseñar y aprender. Esta fase contrasta con la postura tradicional que percibe la expresión oral como un componente de la competencia comunicativa que no requiere ni la intervención directa del docente para desarrollarse ni la planificación por parte del hablante para llevarse a cabo (Rossiter *et al.* 2010; Hughes y Szczepek Reed 2017). Del mismo modo, durante esta fase los aprendices deberían empezar a tomar conciencia sobre la existencia y el uso de estrategias comunicativas que les permitan verse expuestos al caudal lingüístico e interaccionar en la L2 (Dörnyei 1995; Faucette 2001), y que les ayuden a alcanzar sus objetivos comunicativos.

En la fase de *análisis de tipología textual*, los aprendices pueden reconocer las características prototípicas de cada género oral, así como las variables que definen e intervienen en la realización de un texto oral concreto. Por ejemplo, una tipología textual como el debate, a pesar de ser dialógica y requerir más de un participante, puede alejarse de su definición formal e incluir largas porciones de texto monologado. Un punto de partida para el análisis de las tipologías textuales sería la Tabla 14.1 mencionada anteriormente. Además de las variables ya descritas (objetivos

comunicativos; grado de planificación o espontaneidad; clasificación en monologado o dialogado), se recomienda también reflexionar sobre el rol de los participantes y el ámbito comunicativo en el que se produce el texto. Con respecto a los roles de cada participante en la comunicación, se pueden clasificar en hablante u oyente según participen verbalmente y de manera activa en la comunicación. Además, puede que un participante ejerza la función de moderador, que se hace precisa en algunos géneros dialogados como el debate o la tertulia. Del mismo modo, incluso en los géneros monologados, se puede planear que los interlocutores tengan un papel activo y que formulen preguntas sobre la exposición para fomentar la interacción entre los participantes de la comunicación, aunque el propio género no requiera este formato como punto de partida. Con respecto al ámbito comunicativo en el que se produce la comunicación, es posible adoptar la clasificación del *MCER* en ámbito personal, público, profesional o educativo (Council of Europe 2001, 2017), o la clasificación de ACTFL (2012) en contexto personal (*oneself*), privado (*one's immediate environment*), público (*general interest*) o profesional (*work related*). El ámbito comunicativo influye en los temas que se abordan en un determinado texto oral, en el nivel de planificación, en el registro lingüístico apropiado para la comunicación y en el rol de los participantes.

La fase de *identificación y selección de patrones lingüísticos* cumple dos objetivos esenciales de cara a la producción oral. En primer lugar, mediante el análisis de *input* real, los estudiantes podrán identificar patrones lingüísticos y asociarlos con la realización de determinados objetivos comunicativos o funciones discursivas. Dicho *input* se puede obtener mediante la observación, el análisis y el reconocimiento de patrones en diferentes modalidades orales. Y, en segundo lugar, el profesor puede llevar a cabo una selección de modelos de lengua y proporcionarles a los estudiantes un amplio abanico de estructuras a fin de que dispongan de opciones para la consecución de sus objetivos comunicativos. Por ejemplo, se le puede ofrecer al estudiante ejemplos contextualizados del uso de expresiones lingüísticas habituales para argumentar de manera objetiva, "Nadie puede negar que. . ." o "Es evidente que se trata de. . ."; argumentar de manera subjetiva o persuasiva, "Estarás de acuerdo conmigo en que. . ." o "Todos coincidirán conmigo en que. . ."; o interrumpir, "Lo siento, pero. . ." o "Lamento interrumpir, pero. . ." (Muñoz-Basols, Gironzetti y Pérez Sinusía 2013a, 15, 27).

A partir de los rasgos intrínsecos de las tipologías orales y la propuesta metodológica en tres fases que acabamos de desarrollar, la próxima sección detalla varias pautas para la integración de cinco componentes estratégico-discursivos que se deben considerar en el desarrollo de los géneros orales.

4. Pautas para la enseñanza de la expresión oral

Los cinco componentes estratégico-discursivos que se plantean aquí se fundamentan en los postulados de la lingüística textual (de Beaugrande y Dressler 1981; de Beaugrande 1995) y en el funcionamiento de la ética conversacional griceana (Grice 1975). No obstante, su concepción aparece ya en la época clásica como parte de las prácticas del buen orador en las figuras retóricas de la *inventio* (selección de ideas), *dispositio* (orden de los argumentos) y *elocutio* (modo de expresión), que posteriormente se trasladarían a la escritura, dada la conexión discursiva entre ambas destrezas (Muñoz-Basols 2010; Muñoz-Basols, Pérez Sinusía y David 2011, 110). Como ya hemos mencionado, el hablante emplea dichas competencias durante la expresión oral tanto en la L1 como en la L2 para cumplir con sus objetivos comunicativos, ya sea en los géneros orales monologados o dialogados. Por una parte, la competencia discursiva nos permite comunicarnos de manera eficaz teniendo en cuenta la gramática, el contexto comunicativo y los interlocutores que participan del acto comunicativo. Presupone asimismo el conocimiento de la competencia pragmática reflejada, por ejemplo, en el manejo de los turnos de palabra o

la adecuación a secuencias textuales de la producción oral (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.). Por otra parte, la competencia estratégica forma parte de la competencia discursiva, pero se manifiesta en la puesta en práctica de habilidades y estrategias concretas que permiten al hablante abordar e interpretar diferentes tipologías textuales. Es decir, dichas estrategias constituyen "conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal" (Faerch y Kasper 1983, 6).

Por lo tanto, un aprendiz, antes de enfrentarse a una tipología oral concreta, necesitará llevar a cabo un ejercicio de reflexión que integre tanto la competencia discursiva como la competencia estratégica y que le permita cumplir con las expectativas del interlocutor. Así, se debe concienciar al aprendiz de L2 sobre la importancia de contemplar el discurso como un compendio de unidades textuales que los hablantes son capaces de reconocer dentro de los parámetros discursivos, pragmáticos y culturales de una lengua. De acuerdo con esta idea, presentamos ahora cinco componentes para su aplicación en el aula: (1) adecuación (selección de ideas y argumentos), (2) coherencia (desarrollo progresivo de la información), (3) cohesión (unión de ideas y argumentos), (4) variación léxica y el registro (concreción del significado y rasgos estilísticos) y (5) corrección (monitorización de la expresión) (Muñoz-Basols, Gironzetti y Pérez Sinusía 2013a, 111). Estos términos se han definido principalmente desde el ámbito de la producción escrita (Cassany 2005, 22–23). Sin embargo, no se han presentado como información que ayude a integrar la destreza oral en el marco de la competencia discursiva y estratégica, y que le posibilite al aprendiz trazar una planificación de su expresión oral previa a la producción. Por este motivo, nuestro propósito es proporcionar una hoja de ruta que permita integrar dichos componentes de manera eficaz en las clases de español como L2. Para ello, el profesor deberá presentar estos cinco componentes como pasos que, en su conjunto, funcionan a modo de herramientas para consolidar la expresión oral. Los aprendices deberán considerar estos componentes y adecuarlos en función de sus necesidades comunicativas, ya sea en la consecución o en la producción de géneros orales monologados o dialogados. En la Tabla 14.2 vemos cómo se establece la relación entre la metodología propuesta anteriormente y las pautas siguientes.

Tabla 14.2 Metodología y pautas para la enseñanza de la expresión oral en la L2

Fases previas
1. Concienciación
2. Análisis de tipología textual
3. Identificación y selección de patrones lingüísticos
Componentes estratégico-discursivos
1. Adecuación
2. Coherencia
3. Cohesión
4. Variación léxica y registro
5. Corrección

4.1. Adecuación

La adecuación se consigue mediante la selección de ideas y argumentos dentro de la temática marcada por el tipo de texto oral. En su conjunto, tanto las ideas como los argumentos deben cumplir con el propósito comunicativo del texto. Es fundamental, por lo tanto, alcanzar una adecuación temática relacionada con el tipo de "tema del que se habla" y una adecuación

textual dentro de los parámetros del tipo de "texto en el que se habla", es decir, que respete las convenciones inherentes a una tipología textual.

1) Es conveniente realizar una selección de ideas o argumentos principales para desarrollar el tema elegido. Tienen que ser ideas que estén relacionadas entre sí pero que, a su vez, sean independientes.

   Ej. "*Podemos analizar el fenómeno de la globalización desde diferentes ámbitos: el político, el económico, el educativo, el social, el cultural, el lingüístico, etc*".

2) Si en algún momento se hace una digresión, o el hablante se desvía del tema principal, se debe informar o guiar al interlocutor.

   Ej. "*Aunque no sea exactamente el mismo caso, podemos preguntarnos por qué en algunos países. . .*"

3) Se deben incluir diferentes tipos de argumentos que se adecúen al tema en cuestión como: racionales (ideas aceptadas por el conjunto de la sociedad); deductivos (deducción lógica a partir de lo que se plantea); de ejemplificación (ejemplo trasladable a escala general); por analogía (semejanza entre ideas distintas que se parecen en su planteamiento); por definición (contraste de definiciones de un mismo concepto); *ad personam* (desacreditación del planteamiento formulado por una institución, un colectivo o una persona); de causa (explicación de la relación entre causa y efecto) o de autoridad (información que procede de una institución, un colectivo o de un individuo de reconocido prestigio) (véase Muñoz-Basols, Pérez Sinusía y David 2011, 114–116). Mediante el uso de contraargumentos que, en cierto modo, cuestionan o contrastan la información de los argumentos, se puede conseguir plantear otros puntos de vista y lograr asimismo persuadir al oyente.

4.2. Coherencia

La coherencia textual marca el desarrollo paulatino de la información e indica las distintas partes de las que consta un texto. Dichas partes deben estar organizadas de manera lógica para conseguir que la exposición sea coherente. Por lo tanto, es necesario decidir en qué momento de la exposición se deben utilizar las ideas y los argumentos para que la presentación de la información se lleve a cabo de manera progresiva. En los textos escritos, esto se consigue mediante la disposición de la información en párrafos o apartados. En los géneros monologados orales, la coherencia textual presupone la distribución de los contenidos conforme a una introducción, un desarrollo y una conclusión. En los dialogados, la estructura puede venir determinada de manera externa (un moderador durante un debate) o marcada por la cesión de los turnos de palabra (las intervenciones de los participantes en una tertulia).

1) Opción A. Las ideas o argumentos principales tienen que ayudar a estructurar el discurso, por ejemplo empezando con las ideas más generales para pasar después a los ejemplos más concretos. De esta manera captamos la atención del interlocutor.

   Ej. "*Para analizar el tema de la manipulación de la información, nos podríamos preguntar en primer lugar quién manipula y por qué se hace. Manipular significa 'tergiversar' y, por lo tanto, cambiar la realidad para poder conseguir un determinado objetivo. . .*"

2) Opción B. También se puede empezar con un ejemplo que capte la atención del interlocutor y de ahí plantear el tema desde un punto de vista más general. En este caso se recomienda que sea un ejemplo que el interlocutor va a conocer con bastante probabilidad.

Ej. "*Cuando he leído el tema sobre la manipulación de la información, lo primero que me ha venido a la cabeza ha sido el escándalo reciente de 'wikileaks'. Este ejemplo, y muchos otros que hemos oído en los medios de comunicación, nos hacen preguntarnos cuál es el objetivo de la manipulación y quién ejerce este poder de control, manipulación y censura. . .*"

4.3. Cohesión

Con este componente se unen las ideas y argumentos que se van exponiendo para evitar que la información se perciba de manera inconexa. Los conectores y las expresiones hechas son mecanismos que ayudan a cohesionar el discurso, puesto que nos permiten conectar ideas y argumentos según su relevancia discursiva y su contenido lingüístico y pragmático.

1) Los conectores son patrones lingüísticos previamente seleccionados y adquiridos que por su naturaleza y función contribuyen a enlazar o cohesionar el discurso. También sirven para gestionar el caudal lingüístico al actuar como mecanismos que nos permiten pensar en la siguiente idea o argumento. Es también importante su contribución para naturalizar el discurso, es decir, para que no se produzcan pausas largas o silencios durante la exposición.

   Ej. Los conectores nos pueden ayudar a: iniciar la exposición (*para empezar. . .*), aclarar el contenido (*es necesario recalcar que. . .*), añadir información (*a este respecto, habría que decir también que. . .*), cambiar de perspectiva (*por un lado. . . /por otro lado. . .*), expresar causa (*debido a. . .*), ejemplificar (*pongamos por caso que. . .*), expresar condición (*si aceptamos que. . .*), enfatizar (*indiscutiblemente. . .*), expresar hipótesis (*es probable que. . . + subj.*), concluir (*por todo lo expuesto. . .*), etc.

2) Estas partículas discursivas funcionan como herramientas lingüísticas que nos permiten dar cohesión al discurso por lo que es importante poseer un repertorio variado o, de lo contrario, se puede crear una "muletilla" (*o sea. . . o sea. . .*).

   Ej. Para expresar hipótesis o probabilidad podemos utilizar: *es probable que* (*quizás* (*+ ind./ subj.*), *tal vez* (*+ ind./subj.*), *posiblemente* (*+ ind./subj.*), *probablemente* (*+ ind./subj.*), *es posible que* (*+ subj.*), *puede que* (*+ subj.*), *a lo mejor* (*+ ind.*), *etc.*

Como vemos, resulta imprescindible estar familiarizado con los diferentes tipos de conectores que existen y su estructura morfosintáctica, así como tener en cuenta las características sintácticas que puede requerir un contexto concreto.

4.4. Variación léxica y registro

La variación léxica y el registro son dos aspectos imprescindibles de la expresión oral, dado que el hablante deberá mostrar un dominio de las unidades léxicas sobre un tema, o de una terminología apropiada, y también deberá saber mantener el registro que requiera el acto comunicativo. Es importante esbozar una selección previa de términos clave relacionados con el tema en cuestión para concretar el significado de lo que se desea expresar.

1) Conviene tener un repertorio de palabras o expresiones generales que sirven de ayuda a la hora de expresarse, ya sea en su forma léxica o verbal. Aquí se incluyen también las expresiones de carácter idiomático que pueden contribuir igualmente a la variación en el idioma.

   Ej. "*Resulta difícil saber a ciencia cierta cuáles son algunas de las causas, pero aun así se podría decir que. . .*"; "*Con la nueva ley, las personas con menos recursos/las personas más desfavorecidas no tendrán seguramente las mismas oportunidades laborales. . .*" (en lugar de: "*los pobres*")

2) Es importante que exista variación de un mismo término y evitar el uso de repeticiones. El uso del léxico puede venir determinado por el tema en cuestión.

   Ej. "*La gente*"; "*las personas*" (tema general); "*la opinión pública*" (medios de comunicación); "*los individuos de esta sociedad*" (tema de actualidad); "*no todos los ciudadanos estarían de acuerdo*" (tema sobre política o sociedad); "*los seres humanos no estamos acostumbrados a vivir a la intemperie*" (medio ambiente), etc.

3) Del mismo modo, resulta imprescindible un uso variado de la sintaxis que permita añadir variación estilística al discurso.

   Ej. "*Si hubieran sabido que iba a llegar una crisis económica, los consumidores no habrían. . .*"; "*De haber sabido que iba a llegar una crisis económica, los consumidores no habrían. . .*"

4.5. Corrección

La corrección es una parte intrínseca de la expresión oral ya que, tanto en la lengua materna como en la que estamos aprendiendo, nos autocorregimos de manera habitual para reparar un error, matizar o concretar lo que queremos expresar. Con un uso consciente de la corrección en su variante fonética, gramatical o léxica, conseguimos monitorizar el desarrollo de la expresión oral (véase el Capítulo 7 de Muñoz-Basols y Bailini en este volumen).

1) La autocorrección se debe hacer de manera adecuada y con naturalidad.

   Ej. "*La gente *piensan, perdón (quiero decir), piensa*".

2) Si se desconoce una estructura o un término, es preferible utilizar un sinónimo o explicarlo de otra manera.

   Ej. Indecisión (ausencia de estrategia comunicativa) → "*Es como lo que ha sucedido recientemente en. . . cómo se llama. . . estooo. . . ay. . . eeehhh. . . *¿Greca?. . .*" (Grecia)

   Ej. Giro (presencia de estrategia comunicativa) → "*Es como lo que ha sucedido recientemente en algunos países del sur de Europa que no poseen un sistema económico tan estable. . .*"

Más allá de la puesta en práctica de estos cinco componentes, el hablante puede actuar estratégicamente para maximizar su eficacia comunicativa y hacer frente a la aparición de silencios, la no adecuación a un tema o los errores gramaticales recurriendo a diferentes "microhabilidades" (Cassany, Luna y Sanz 1994, 148–149) o "microdestrezas" (*microskills*, Brown 2001, 271–272). Dichas microdestrezas se deben trabajar en el aula de L2 e incluyen desde la planificación, el manejo del discurso y la interacción, hasta la negociación del significado y la (auto)corrección de la producción textual.

Con el objetivo de proporcionarles a profesores y alumnos una herramienta que facilite la integración de estrategias y microdestrezas para la expresión oral, el siguiente modelo de esquema asocia cada estrategia con la realización de posibles microdestrezas para la producción oral. La Tabla 14.3 puede utilizarse para integrar la enseñanza de estrategias y microdestrezas como herramienta de (auto)evaluación, como instrumento de análisis de tipologías textuales, o como plantilla para fomentar la reflexión y concienciación de los aprendices con respecto al uso de estrategias comunicativas. Se trata de un instrumento flexible que el docente puede utilizar en cualquier fase de la metodología propuesta para la enseñanza de la expresión oral. Mediante la aplicación de una metodología pragmático-discursiva para la enseñanza de la expresión oral que integre los cinco componentes estratégico-discursivos (adecuación, coherencia, cohesión,

variación léxica y registro, y corrección), y las respectivas microdestrezas, el aprendiz puede seguir desarrollando su capacidad de aprendizaje de manera autónoma y trasladar esta manera de operar a cualquier tipología textual a la que se tenga que enfrentar.

Tabla 14.3 Estrategias y microdestrezas para la producción de un texto oral

Estrategias y microdestrezas
1. *Adecuación* Existe una adecuación temática (tema del que se habla). Existe una adecuación textual (texto en el que se habla). Los ejemplos utilizados se adecúan al tema principal. Los argumentos y contraargumentos son adecuados.
2. *Coherencia* Se percibe una estructura ordenada del discurso. La información se presenta de manera progresiva.
3. *Cohesión* Los conectores actúan como mecanismos de cohesión. El repertorio de conectores utilizados resulta variado. Los conectores se integran en el discurso de manera natural.
4. *Variación léxica y registro* El vocabulario utilizado se adecúa al tema. El registro utilizado se corresponde con la tipología textual. Se tiene en cuenta la variación en el uso de léxico y se evitan las repeticiones. El uso de las estructuras sintácticas resulta variado.
5. *Corrección* Se monitoriza la autocorrección de posibles errores. La autocorrección se lleva a cabo de manera natural. Se hace uso de otras microdestrezas (aclarar, ampliar, matizar, reformular, resumir, simplificar, etc.).

A modo de conclusión, queremos subrayar que la integración de este proceso en la enseñanza y práctica de la expresión oral hace posible que el aprendiz refuerce e incremente su competencia discursiva y comunicativa al tiempo que continúa progresando en el dominio de la expresión oral en la lengua meta. De manera más concreta, la puesta en práctica de estos cinco componentes contribuye a despertar la conciencia lingüística del aprendiz mediante el uso de estrategias cognitivas que le permiten: a) desarrollar la capacidad de resolver problemas lingüísticos, b) promover actividades de potenciación de la expresión oral (Rabab'ah 2016, 626), c) activar procesos mentales que contribuyen a mejorar la comprensión y la expresión oral, y d) afianzar el almacenamiento de la información en la memoria a corto plazo. Estos componentes promueven además el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas o de reflexión mediante la realización de tareas que conducen a la planificación, la monitorización y la autoevaluación de la expresión oral.

Notas

1 La información aquí presentada se enmarca en el proyecto de I+D+i "Identidades y culturas digitales en la educación lingüística/Digital Identities and Cultures in Language Education" (EDU2014–57677-C2–1-R) del programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientado a los retos de la sociedad, del Ministerio de Economía y Competitividad de España, al que pertenece Javier Muñoz-Basols.

2 Véase, por ejemplo, la aplicación didáctica del Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera (CORELE), http://cartago.lllf.uam.es/corele/home_es.html#datos, el Proyecto para el Estudios Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA) http://preseea.linguas.net, o el Corpus de Aprendices de Español (CAES), http://galvan.usc.es/caes.

3 Según las *Guidelines* de ACTFL, la producción de un texto oral puede caracterizarse por un modo de comunicación interpersonal o presentacional (ACTFL 2012). Un texto interpersonal requiere la negociación de significado entre los hablantes y un claro ejemplo sería la conversación cara a cara; un texto presentacional es unidireccional y no permite la negociación activa del significado. Un ejemplo de texto oral presentacional correspondería a una charla o a una presentación oral.

Bibliografía recomendada

Briz, A., coord. 2008. *Saber hablar*. Madrid: Instituto Cervantes/Aguilar.

Goh, C. C. M. y A. Burns. 2012. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, R. y B. B. Szczepek Reed. 2017. *Teaching and Researching: Speaking*. 3ª edición. Londres y Nueva York: Routledge.

Mohanraj, J. 2015. *Let Us Hear Them Speak. Developing Speaking-Listening Skills in English*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Muñoz-Basols, J., E. Gironzetti y Y. Pérez Sinusía. 2013c. *¡A debate! Estrategias para la interacción oral. Guía metodológica*. Madrid: Edelsa.

Bibliografía citada

Álvarez, C. A. 2008. "¿Error o estrategia? Análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE". En *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, coord. Agustín Barrientos Clavero, 351–362. Cáceres: Universidad de Cáceres.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines. Spanish*.

Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. y A. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Briz, A., coord. 2008. *Saber hablar*. Madrid: Instituto Cervantes/Aguilar.

Brown, H. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Addison-Wesley.

Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communication Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1: 1–47.

Cassany, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castañeda, M. y E. Rodríguez-González. 2011. "L2 Speaking Self-Ability Perceptions through Multiple Video Speech Drafts". *Hispania* 94 (3): 483–501.

Chamot, A. 1994. "A Model for Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom". En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994*, ed. J. E. Alatis, 323–336. Washington, DC: Georgetown University Press.

Cohen, A. D. 2008. "Speaking Strategies for Independent Learning: A Focus on Pragmatic Performance". En *Language Learning Strategies in Independent Settings*, eds. S. Hurd y T. Lewis, 119–140. Clevedon: Multilingual Matters.

Cohen, A. D. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Corpas, J., E. García y A. Garmendia. 2003. *Aula*. Barcelona: Difusión.

Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera (CORELE). http://cartago.lllf.uam.es/corele/home_es.html#datos.

Corpus de Aprendices de Español (CAES). http://galvan.usc.es/caes.

Dadour, E. S. y J. Robbins. 1996. "University-Level Students Using Strategy Instruction to Improve Speaking Ability in Egypt and Japan". En *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, eds. R. Oxford, 157–166. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center.

de Beaugrande, R. A. 1995. "Text Linguistics". En *Handbook of Pragmatics*, ed. J. Verschueren, 536–544. Ámsterdam: John Benjamins.

de Beaugrande, R. A. y W. U. Dressler. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.

Dörnyei, Z. 1995. "On the Teachability of Communication Strategies". *TESOL Quarterly* 29, 55–85.

Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dörnyei, Z. y S. Thurrell. 1994. "Teaching Conversation Skills Intensively: Course Content and Rationale". *ELT Journal* 48 (1), 40–49.

Faerch, C. y G. Kasper, eds. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, NY: Longman.

Faucette, P. 2001. "A Pedagogical Perspective on Communication Strategies: Benefits of Training and Analysis of English Language Teaching Materials". *Second Language Studies* 19 (2): 1–40.

Fernández Dobao, A. M. y I. M. Palacios Martínez. 2007. "Negotiating Meaning in Interaction between English and Spanish Speakers via Communicative Strategies". *Atlantis* 87–105.

Gordon, A. M. 1965. *Elementary Spanish: An Audiolingual Approach*. Londres: Macmillan.

Grice, H. P. 1975. "Logic and Conversation". En *Syntax and Semantics*, eds. P. Cole y J. Morgan, 41–58. Nueva York, NY: Academic Press.

Harrington, S. y T. J. Hertel. 2014. *Relaciónate. Comunicación avanzada*. Boston, MA: Cengage Learning.

Hughes, R. y B. B. Szczepek Reed. 2017. *Teaching and Researching: Speaking*. Londres y Nueva York: Routledge.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ishihara, N. y A. D. Cohen. 2014. *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Londres y Nueva York: Routledge.

Karavas-Doukas, E. 1996. "Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach". *ELT Journal* 50 (3): 187–198.

Llano, J., M. C. Ainciburu y O. Juan. 2011. "La enseñanza de español a través de videoconferencias de escritorio. Integración en las diferentes modalidades de aprendizaje y desarrollo de competencias". *Cuadernos Comillas* 2: 51–68.

Martín Peris, E., coord. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Martín Peris, E., N. Sans Baulenas y P. Martínez Gila. 1997. *Gente. Libro de trabajo y resumen gramatical 1*. Barcelona: Difusión.

McCarthy, M. y R. Carter. 2014. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Londres y Nueva York: Routledge.

McMullin, K. J. 2016. "Cooperation and Autonomy in Language Learning: An Application of the Collage Method". *Porta Linguarum* 25: 93–103.

Miquel López, L., T. Scherling y N. Sans Baulenas. 1992. *De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral. Nivel básico e intermedio*. Madrid: Difusión.

Muñoz-Basols, J. 2010. "Más allá de la dicotomía del *sic et non*: *inventio*, *dispositio* y *elocutio* en el *Libro de buen amor*". *Bulletin of Hispanic Studies* 87 (4): 397–413.

Muñoz-Basols, J., E. Gironzetti y. Pérez Sinusía. 2013a. *¡A debate! Estrategias para la interacción oral*. Madrid: Edelsa.

Muñoz-Basols, J., E. Gironzetti y Y. Pérez Sinusía. 2013b. "Consolidar el dominio de la lengua oral en los niveles C1-C2". *New Routes* 51: 44–47.

Muñoz-Basols, J., M. Muñoz-Calvo y J. Suárez García. 2014. "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 1–14.

Muñoz-Basols, J., Y. Pérez Sinusía y M. David. 2011. *Developing Writing Skills in Spanish*. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J., A. Rodríguez-Lifante y O. Cruz-Moya. 2017. "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1–34.

Nakatani, Y. 2005. "The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use". *Modern Language Journal* 89 (1): 76–91.

Nakatani, Y. 2010. "Identifying Strategies that Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures". *Modern Language Journal* 94 (1): 116–136.

Ospina García, S. 2011. "El desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral mediante el uso de Internet". En *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, eds. C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez-Ramos, 365–376. Valladolid: ASELE.

Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Parodi, G. 2015. "Corpus de Aprendices de Español (CAES)". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 194–200.

Pinilla Gómez, R. 2007. "La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación". En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, ed. E. Balmaseda, 89–96. Logroño: ASELE.

Pinilla Gómez, R. y R. Acquaroni. 2005. *¡Bien dicho!* Madrid: SGEL.

Proyecto para el Estudios Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA) http://preseea.linguas.net.

Rabab'ah, G. 2016. "The Effect of Communication Strategy Training on the Development of EFL Learners' Strategic Competence and Oral Communicative Ability". *Journal of Psycholinguistic Research* 45 (3): 625–651.

Ramírez Martínez, J. 2002. "La expresión oral". *Contextos educativos. Revista de educación* 5: 57–72.

Rossiter, M. J., T. M. Derwing, L. G. Manimtim y R. I. Thomson. 2010. "Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom". *Canadian Modern Language Review* 66 (4): 583–606.

Sánchez, A., J. M. Fernández y M. C. Díaz. 1987. *Antena*. Madrid: SGEL.

Sánchez, A., M. Ríos, J. Domínguez, M. T. Cabré y J. A. Matilla. 1974. *Español en directo 1A. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.

Schmidt, C. 2010. *Asuntos de negocios*. Madrid: Edinumen.

Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En *Error Analysis. Perspectives in Second Language Acquisition*, ed. J. C. Richards, 31–54. Londres: Longman.

Swales, J. 1996. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

15
GRAMÁTICA PEDAGÓGICA
(Pedagogical grammar)

Teresa Bordón

1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo proporcionar una visión de la gramática pedagógica que permita una mejor comprensión de este concepto por parte de los profesores de segundas lenguas (L2). La gramática pedagógica incluye, por un lado, un entendimiento de qué es la gramática y, por otro, el tratamiento pedagógico para su enseñanza a aprendices de L2. Reflexionar sobre ambas vertientes resulta imprescindible para analizar sus posibilidades didácticas. Para ello, en primer lugar, se revisa el alcance del término *gramática* y la meta que se pretende alcanzar en su enseñanza. A continuación, se reflexiona acerca del conocimiento gramatical y se plantean diversas aportaciones metodológicas para hacer accesible la gramática a los aprendices de L2, dado que adquirir competencia gramatical constituye uno de los pilares para desarrollar la competencia comunicativa. En el siguiente apartado, se consideran cuestiones concretas relacionadas con la enseñanza de la gramática en el aula, en concreto, los modos de presentar la gramática (atención a la forma o las formas), cómo acercarla al aprendiz (de manera explícita o implícita), y el contraste entre estilos de aprendizaje (deductivo o inductivo), así como otras cuestiones afines.

Palabras clave: gramática pedagógica; conocimiento gramatical; competencia gramatical; enseñanza de la gramática en L2; formación de profesores

The aim of this chapter is to provide an overview of pedagogical grammar and to clarify this concept for L2 practitioners. Reaching practical conclusions about the potential for implementing pedagogical grammar in the classroom requires an understanding of what grammar is and a reflection on approaches to teaching it to L2 learners. To this end, a review of the scope of the term *grammar* and the various aims of teaching this component of language is presented. Additionally, since acquiring grammatical competence is key to developing communicative competence, a reflection on grammatical knowledge and different methodological proposals to make grammar accessible to L2 learners is provided. Then, more specific issues related to the teaching of grammar in the classroom are considered, including different ways of presenting grammar (focus on form or focus on forms), how to make it accessible to the learner (in an implicit or explicit way), a comparison between different learning styles (inductive or deductive), and other related questions.

Keywords: pedagogical grammar; grammatical knowledge; grammatical competence; grammar teaching in L2; language teacher education

2. Estado de la cuestión

La propia denominación de *gramática pedagógica* ya deja entrever la naturaleza híbrida de esta disciplina al combinar dos dimensiones: el propio concepto de gramática y la pedagogía para hacer accesible su aprendizaje. Esta dualidad en su nomenclatura ha hecho que sea un término difícil de precisar o, como menciona Little (1994, 99), un "concepto escurridizo". No obstante, también encontramos caracterizaciones que pueden contribuir a delimitar su alcance. Según Newby (2004, 459), la gramática pedagógica es un tipo de gramática para aprendices de una lengua extranjera que abarca dos áreas teóricas separadas pero interrelacionadas: por un lado, la descripción de algún tipo de sistema gramatical para incorporarlo a una gramática (concreta) de referencia pedagógica y a los materiales de enseñanza y, por otro, las teorías sobre adquisición de L2 que constituirán la fundamentación para la metodología aplicada en el aula.

Para un buen entendimiento de lo que es una *gramática pedagógica* resulta oportuno empezar con una breve reflexión acerca del propio término de gramática. A este respecto, Larsen-Freeman (2009, 518) afirma que "quizá ningún término en el campo de la enseñanza de lengua es tan ambiguo como el de gramática". Sin duda, esta ambigüedad surge, precisamente, de las diversas maneras en las que puede acometerse el análisis gramatical y de los objetivos que se persiguen a partir de él.

La preocupación por la gramática no es algo nuevo: limitándonos a la tradición occidental, esta ya constituía una de las materias fundamentales de estudio en la Grecia clásica, cuando el término gramática incluía también la literatura y la retórica. De aquella época, probablemente la gramática más influyente (100 a.C.), inspirada en la Lógica de Aristóteles, es la que se debe a Dionisio de Tracia. Sin embargo, fueron los romanos quienes acotaron el campo de la gramática básicamente al plano morfosintáctico, siendo Prisciano (s. V-VI) el primero en elaborar una sintaxis, incluida en los dos últimos volúmenes de sus *Institutiones Grammaticae*: esta obra se convirtió en modélica para los gramáticos de la Edad Media (véase Kristeva 1999, 120–133). Ya en el siglo XVII, las gramáticas generales —como la *Gramática de Port Royal* (Lancelot y Arnauld 1660)— intentan establecer universales lingüísticos comunes a todas las lenguas. A principios del siglo XX y bajo la influencia de la obra de Saussure (1916), el estudio de la lengua y, consecuentemente, de la gramática se convierte en campo de investigación y especulación teórica.

Como vemos, el término gramática se puede referir al análisis de la lengua (la lengua en general, entendida como un sistema), no de ninguna lengua en particular (véase la Tabla 15.1). Entre las gramáticas más influyentes y con algún tipo de relación con el objeto de este capítulo, encontramos la estructural, la generativa, la comunicativa, la cognitiva y la sistémico-funcional.

Por otra parte, si el objetivo es el análisis de una lengua concreta, es decir, de un idioma, podemos hablar de gramática descriptiva, que consiste en una descripción de las formas y los usos de dicha lengua. La descripción puede ser de corte tradicional —recoge y presenta los elementos que configuran una lengua— o estar basada en una teoría lingüística específica: estructuralismo, generativismo, funcionalismo, etc. Además, para cada lengua en particular, se suele contar con una gramática normativa cuya meta es distinguir un uso correcto o incorrecto de la lengua según unas reglas establecidas.

Es posible que una gramática de una lengua determinada reúna descripción y prescripción. Es decir, se describe el sistema lingüístico en cuestión y paralelamente se incluyen normas

Tabla 15.1 Gramáticas para el análisis de la lengua en general

Gramática tradicional	
Teoría lingüística	Ninguna
Ideas relevantes	Presentar y explicar formas y reglas de manera explícita; aprender las reglas por deducción
Enseñanza de L2	Método gramática-traducción
Gramática estructural	
Teoría lingüística	Estructuralismo norteamericano (Bloomfield 1933)
Ideas relevantes	Presentar formas y reglas de manera esquemática, sin muchas explicaciones; adquirir reglas mediante la repetición de modelos.
Enseñanza de L2	Método audiolingual
Gramática generativa	
Teoría lingüística	Gramática universal (Chomsky1965)
Ideas relevantes	Descubrir las reglas que rigen la formación de estructuras gramaticales correctas; manipular las reglas para reconocer y generar lengua original.
Enseñanza de L2	Ningún método de enseñanza específico; énfasis en la competencia gramatical, es decir, la capacidad del hablante para descubrir reglas para comprender y generar nuevos enunciados.
Gramática comunicativa	
Teoría lingüística	Modelos de lengua como competencia comunicativa (Hymes 1972; Canale y Swain 1980; *MCER* 2001)
Ideas relevantes	Entender la lengua como acción; relacionar nociones y funciones comunicativas con formas y estructuras gramaticales; presentar la gramática como mediadora y necesaria para satisfacer las necesidades del hablante; destacar el uso real de la lengua
Enseñanza de L2	Enfoques comunicativos y enfoque por tareas
Gramática cognitiva	
Teoría lingüística	Gramática cognitiva (Langacker 2008)
Ideas relevantes	Proponer una gramática lógica; apelar a la inteligencia del aprendiz; mostrar que las formas gramaticales siempre llevan significado; utilizar el concepto de perspectiva para la explicación gramatical
Enseñanza de L2	Ningún método de enseñanza específico; facilita su adecuación a las necesidades de los aprendices y a diferentes niveles
Gramática sistémico-funcional	
Teoría lingüística	Gramática sistémico-funcional (Halliday 2014)
Ideas relevantes	Enseñanza de la gramática mediante el seguimiento de pautas
Enseñanza de L2	Con base en la lingüística sistémico-funcional el uso de los géneros textuales en la escuela como herramienta pedagógica para la enseñanza de la escritura y la lectura (Rose y Martin 2012)

acerca del uso gramaticalmente correcto, de acuerdo al criterio de la autoridad lingüística (véase la Tabla 15.2). Asimismo, las gramáticas de uso, que como su propio nombre indica recogen una descripción sincrónica de la lengua, incluyen usos que la gramática normativa considera incorrectos pero que continúan vigentes y que son aceptables para la mayoría de hablantes.

Tabla 15.2 Gramáticas para el análisis de una lengua concreta

Gramática descriptiva	
Teoría lingüística	Varias opciones: estructuralismo, generativismo, lingüística sistémico-funcional, etc.
Principios	Describir la lengua de acuerdo con la actuación lingüística de hablantes competentes.
Ejemplo	*Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte 1999)
Gramática normativa	
Teoría lingüística	Ninguna en particular.
Principios	Dar pautas acerca de lo que es correcto o no, de acuerdo con la norma lingüística vigente.
Ejemplo	*Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009)
Gramática descriptivo-normativa	
Teoría lingüística	Ninguna en particular.
Principios	Combinar la descripción actual del sistema y tener presente la norma.
Ejemplo	*Gramática didáctica del español* (Gómez Torrego 1997)
Gramática de uso	
Teoría lingüística	Ninguna en particular.
Principios	Presentar una descripción del uso generalizado de la lengua en una amplia variedad de zonas geográficas.
Ejemplos	*Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009) Para enseñar español a no nativos: *Gramática básica del estudiante de español* (VV. AA. 2005); *Gramática de uso del español* A1-A2, B1-B2, C1-C2 (Aragonés y Palencia 2007)
Gramática comunicativa	
Teoría lingüística	La lengua como comunicación.
Principios	Presentar la lengua desde una perspectiva dinámica.
Ejemplos	*Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea. Tomo II: de la idea a la lengua*

Una gramática pedagógica entenderá la gramática de una manera poliédrica con el fin de tener en cuenta que:

- Todo hablante posee una gramática interna que ha construido de forma natural al adquirir su lengua materna y, por lo tanto, ya está dotado de una competencia gramatical.
- La enseñanza de la gramática considerará las diferentes perspectivas sobre el análisis gramatical que mejor convenga al contenido formal objetivo de la enseñanza, a las necesidades del aprendiz y al contexto de aprendizaje. Ninguna aproximación gramatical debería ser descartada en principio.
- La enseñanza de la gramática de una L2 supone la necesidad de describir esa lengua y las reglas que la configuran (gramática descriptiva).
- La enseñanza de una L2 implica generalmente la enseñanza de la variedad estándar de esa lengua, por lo que considerará la norma (gramática normativa). No obstante, para la aplicación de la norma debe imperar un criterio de flexibilidad: en español hay casos de pluralidad de normas y usos considerados no normativos que están, sin embargo, generalizados (gramática de uso).

De este modo, a pesar de las distintas opciones para interpretar la gramática y de las dificultades para delimitar el alcance de la gramática pedagógica, podemos afirmar que una gramática pedagógica es la que considera la pluralidad de manifestaciones del análisis gramatical de la lengua en general y que, asimismo, atiende a la existencia de gramáticas concretas referidas a una lengua en particular: su descripción, normas y usos. Igualmente, este tipo de gramática adopta lo que resulta pertinente y efectivo respecto a la metodología, enfoques didácticos, procedimientos y técnicas para el aprendizaje de una L2, de manera que el aprendiz llegue a adquirir de manera efectiva las formas, reglas y usos de esa lengua.

3. Consideraciones metodológicas

Como ninguna lengua puede existir sin una gramática que la articule y sistematice, al enfrentarse a la enseñanza de una L2 es importante definir el conocimiento gramatical y hacerlo accesible al aprendiz de L2. No es lo mismo reflexionar acerca del conocimiento gramatical para un investigador que para un profesor. En este sentido, Cook (2001, 13) afirma que:

> el término gramática no tiene el mismo alcance para el investigador de adquisición de segunda lengua (ASL) —para el que esta significa un conocimiento almacenado en la mente del hablante, que se usa para construir oraciones— que para un profesor de L2, para el que la gramática es una serie de reglas sobre el papel que se pueden enseñar a los aprendices.

Para la investigación enfocada a la gramática pedagógica, resulta de gran interés el marco propuesto por Ortega (2003) y Wang (2003) (citado en Keck y Kim 2014, 3), que incluye tres áreas fundamentales: la descripción gramatical, la adquisición de L2 y la enseñanza de gramática en L2. Estas áreas no deben entenderse de manera aislada, sino como espacios de investigación relacionados entre sí. Asimismo, la descripción tanto del conocimiento gramatical como de los procesos que intervienen en la adquisición de la L2 se puede abordar desde diferentes perspectivas (véanse las Tablas 15.1 y 15.2).

Para el docente de L2, el reto de la gramática pedagógica consiste en facilitar el conocimiento gramatical al aprendiz, y esto implica plantearse: a) la metodología adecuada según el contexto académico y las características individuales de los alumnos; b) la manera —secuencia didáctica— en que proceder a su presentación (algo, sin duda, ligado al método o enfoque seleccionado); c) el momento para hacerlo, que incluye tanto el nivel de instrucción como en el punto a lo largo de la secuencia didáctica; d) la cantidad y alcance de la información que se va a proporcionar y el metalenguaje que se va a usar (o no) u otras estrategias para el tratamiento de la gramática, y e) los procedimientos que se van a adoptar: *input* comprensible, corpus lingüístico, ejercicios, tareas o proyectos.

Los próximos subapartados van a tratar varias cuestiones relevantes para un planteamiento pedagógico de la gramática en el aula de L2. En primer lugar, a modo de cuestión principal, se plantea cómo abordar la enseñanza de la gramática. A continuación, se revisan los factores que pueden influir en el aprendizaje de la gramática en el caso de la L2, y se reflexiona acerca de la incidencia del papel del *input* y las creencias de alumnos y profesores para la enseñanza de la gramática. Con todo ello, se prepara el terreno para exponer diferentes pautas para la enseñanza de la gramática en el aula.

3.1. ¿Cómo enseñar gramática?

A partir de la certeza de que enseñar gramática puede facilitar el aprendizaje de L2, Ellis (2006) incide en el desacuerdo sobre cómo hacerlo: ¿enfocándose en las formas (modelo

estructuralista)? ¿Prestando atención a la forma a través de actividades comunicativas (programa por tareas)? ¿Combinando ambas? ¿De manera explícita? ¿Con qué tipo de retroalimentación? Estas preguntas resultan fundamentales para un planteamiento pedagógico de la enseñanza de la gramática en el aula de L2.

Para Keck y Kim (2014, 1) la enseñanza de la gramática no solo incluye la descripción de sistemas gramaticales, sino también su aprendizaje y uso en contextos reales. Una aproximación a la pedagogía de la gramática en L2 debe incluir una visión de la gramática, así como las creencias acerca de por qué (o por qué no) la gramática es importante, cómo se puede aprender y de qué manera se puede o se debe enseñar.

Con respecto a cómo enseñar gramática, se debe considerar, por una parte, cómo aprende el estudiante, es decir, las estrategias de aprendizaje de las que se vale y los estilos de aprendizaje a los que está acostumbrado, y, por otra parte, la metodología, los materiales, procedimientos y técnicas adoptados para la enseñanza en el aula.

3.1.1. Atención a la forma

Se puede enseñar gramática en el aula de L2 adoptando una instrucción orientada a la forma; o sea, usar un programa que presente, analice y practique formas y estructuras, con hincapié en la corrección. Se contrapone a la instrucción enfocada al significado, que tiene como prioridad el éxito de la comunicación en L2 dejando en segundo plano la corrección formal. La *atención a la forma* (*focus on form*) busca llamar la atención del aprendiz en aspectos gramaticales de la lengua pero dentro del desarrollo de actividades comunicativas, frente la *atención a las formas* cuyo objetivo es fijarse en los usos formales, sin prestar atención al significado de la enunciación.

Adquirir la conciencia de una forma o estructura coloca al aprendiz en el camino hacia su adquisición. Como señalan Keck y Kim (2014, 27), cuando los aprendices notan, o detectan, una palabra en particular, un morfema o un patrón sintáctico, ese concepto se vuelve disponible para ser procesado más tarde por el aprendiz y así puede finalmente integrarse en su propio sistema lingüístico. Si una forma no se nota, no se podrá procesar ni integrar, ni adquirirse. Long (1991, 47) dice que la atención a la forma contribuye a aprender la L2 de manera más rápida, y Larsen-Freeman (2009, 525) sostiene que algunos aspectos de la L2 requieren tener conciencia de ellos. Se debe poner atención a las formas lingüísticas si se busca que el aprendiz las adquiera, algo que un aprendizaje únicamente implícito no podría garantizar.

3.1.2. Enseñanza explícita o implícita

Una de las cuestiones más debatidas es si la gramática de una L2 —sus formas y sus estructuras— debe enseñarse de modo explícito o si es mejor incluirla en el *input* para que el aprendiz, de manera inductiva, las descubra. Ortega Olivares (1998) recoge los planteamientos de Krashen (1982, 1985, 1992) sobre la enseñanza de la gramática incluidos en la teoría del monitor (*monitor hypothesis*), y las reacciones en contra de este modelo, suscitadas especialmente en la época comunicativa. Posteriormente, Norris y Ortega (2000) defienden que la instrucción formal facilita la adquisición de la lengua. No obstante, Ortega (2011, 99) también señala que la instrucción no es efectiva —y que incluso puede resultar contraproducente— si el aprendiz no está preparado para recibirla.

La enseñanza implícita supone presentar la gramática en un tipo de *input* del cual se puedan extraer reglas formales, pero si el aprendizaje implícito no resulta necesariamente en adquisición, hay que plantearse, entonces, cómo llevar a cabo la enseñanza explícita de la gramática; es

decir: dar explicaciones, presentar cuadros y esquemas, etc. que muestren de manera clara rasgos morfosintácticos de la lengua.

Ellis (2008) recoge que, en relación con la didáctica de la L2, actualmente hay un gran consenso acerca de la contribución del aprendizaje tanto explícito como implícito, y que cada vez se habla más de la necesidad de un currículo de lengua equilibrado que incluya *input* enfocado en el significado, oportunidades para *output* orientado al significado, aprendizaje con atención a la forma y desarrollo de la fluidez.

No obstante, antes de decantarse por una enseñanza explícita o implícita de la gramática, sería útil saber si los aprendices practican estrategias de aprendizaje deductivas o inductivas. Es de suponer que los acostumbrados a la deducción preferirán explicaciones explícitas para aplicar las reglas aprendidas. Quienes posean estrategias inductivas cabe prever que se sentirán cómodos con una enseñanza implícita que les permita identificar formas y extraer reglas del *input* proporcionado. De ahí que reiteremos la necesidad de considerar las creencias de los alumnos acerca de cómo aprenden para adecuar la enseñanza a sus perfiles.

3.2. Factores que inciden en el aprendizaje de la gramática

Al hablar de la enseñanza de inglés como L2, Celce-Murcia (1991, 463) presenta la afirmación de Hartnett (1985) de que un profesor de L2 entiende que cada individuo aprende a su manera: unos, de modo consciente o inconsciente, lo hacen analíticamente formulando y probando hipótesis o reglas; otros, lo hacen de manera holística, es decir, experimentando, reuniendo y reestructurando datos relevantes, pero sin mucho análisis. Es decir, cada aprendiz, sea por predisposición natural o por su experiencia educativa previa, se enfrenta a la adquisición de una L2 de una manera distinta. Igualmente, la edad es un factor importante: los niños utilizan estrategias más holísticas, por lo tanto con ellos, resultarán más efectivos, en principio, planteamientos enfocados en el significado. Sin embargo, a adolescentes y adultos les puede beneficiar un enfoque con atención a la forma y con explicaciones gramaticales explícitas. Otro factor determinante lo constituye el nivel de L2 en el que se encuentra el aprendiz: en los primeros estadios de aprendizaje se preferirán las aproximaciones holísticas, mientras que en niveles intermedios y avanzados puede ser necesario que el profesor proporcione pautas de retroalimentación y se detenga en la corrección formal con el objetivo de que el estudiante progrese. El nivel educativo del aprendiz desempeña asimismo un papel relevante, ya que los aprendices con más formación académica suelen querer que el profesor se fije en aspectos formales de la lengua, así como que les responda a preguntas relacionadas con la gramática y que corrija sus errores (véase el Capítulo 7 de Muñoz-Basols y Bailini en este volumen).

3.3. **Input** *y corpus lingüísticos*

Los corpus lingüísticos son una fuente de *input* que también puede emplearse como herramienta didáctica (véase el Capítulo 39 de Parodi y Burdiles en este volumen). Actualmente, gracias al desarrollo de la informática se puede recopilar gran cantidad de información, que sirve para la elaboración de diccionarios o la confección de listas de frecuencia de vocabulario o de formas y estructuras gramaticales. En la enseñanza de L2, este trabajo ha servido para seleccionar el léxico y las estructuras que se deberían incluir en cada nivel de competencia lingüística.

Por otro lado, algunos autores (McEnery y Wilson 1996; Kennedy 1998) han investigado sobre las posibilidades de utilizar corpus lingüístico en el aula como herramienta de apoyo para el aprendizaje de una L2. El objetivo es que los aprendices infieran conocimiento lingüístico mediante inducción a partir de la consulta directa de los datos lingüísticos que ofrece un corpus, a fin de potenciar la conciencia lingüística. De igual modo, las investigaciones basadas en muestras de corpus

han demostrado que la gramática y el vocabulario son categorías estrechamente ligadas y que para expresar significados a menudo se requieren sintagmas u oraciones, no únicamente palabras sueltas.

3.4. Creencias de profesores y aprendices

Es recomendable que tanto profesores como aprendices revisen sus creencias acerca del alcance del término gramática, su necesidad para ser competente en la L2, cómo enseñarla, cuándo y en qué medida. Un contraste entre las creencias de unos y otros puede contribuir a definir planteamientos y seleccionar procedimientos que contribuyan a un tratamiento verdaderamente pedagógico. Con el fin de averiguar las creencias sobre gramática de profesores y aprendices, Graus y Coppen (2016) desarrollaron y validaron un cuestionario con cuatro pares de constructos: 1) instrucción enfocada en el significado o en la forma; 2) atención a la forma frente atención a las formas; 3) enseñanza explícita frente a implícita; 4) preferencia por el aprendizaje deductivo o inductivo. Resultaría conveniente que los profesores preparasen su propio cuestionario para averiguar las creencias de sus alumnos con respecto a qué es la gramática y cómo es necesario enseñarla.

4. Pautas para la enseñanza de la gramática pedagógica

4.1. Qué, cómo y cuándo enseñar gramática

Al plantearnos la enseñanza de la gramática de modo pedagógico, las preguntas básicas que surgen se refieren a: 1) *qué* es lo que se va a enseñar, es decir, cuál es el modelo de lengua que se propone para su enseñanza y cuál es el papel y alcance de la gramática en él; 2) *cómo* se va a enseñar, esto es, si la gramática se va a presentar de manera explícita o implícita, si se va a recurrir a explicaciones con uso de metalenguaje o si se van a preferir cuadros, esquemas o visualizaciones de los fenómenos formales objetivo de la instrucción, o si se van a adoptar técnicas mixtas; 3) *cuándo* se va a incluir la enseñanza gramatical, tanto en lo que respecta al nivel de instrucción cómo el momento dentro de la secuencia didáctica, y 4) *cuánto* tiempo se va a dedicar a ello y en qué medida se va a tratar.

A estas preguntas habrá que añadir las consideraciones relativas a las creencias de profesores y aprendices en relación con la relevancia del conocimiento gramatical como impulsor y facilitador de la adquisición de la L2. También se deberá considerar los estilos y estrategias de aprendizajes de los estudiantes, así como el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Con respecto a la primera pregunta —el *qué* de la gramática pedagógica— un modelo factible de lengua es el de competencia comunicativa propuesto por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2.1.2. [traducción: Consejo de Europa 2001)]; 2017), que incluye las competencias lingüística (formada por la gramática y el vocabulario), sociolingüística y pragmática. Este modelo de lengua reconoce el papel de la gramática como necesaria en el proceso de adquisición de la L2, pero se tienen en cuenta otras competencias —la sociolingüística y la pragmática— igualmente relevantes para la construcción de una competencia comunicativa no solo correcta sino también efectiva. Si se entiende la gramática como un elemento constitutivo más de la competencia del hablante, podrá presentarse como una herramienta necesaria para realizar con éxito diferentes actividades con la L2, sin convertirla en el eje de la enseñanza, ni en la única meta que alcanzar.

Este modelo, heredero de otros anteriores de competencia comunicativa como el primero diseñado por Hymes (1972) y el casi canónico propuesto por Canale y Swain (1990), refleja asimismo la aproximación sistémico-funcional de Halliday (2014), y recoge la idea subyacente en

todos ellos de que para adquirir una lengua no basta con aprender sus estructuras gramaticales sino que los estudiantes deben aprender también qué formas son las apropiadas para una situación dada.

La segunda pregunta —el *cómo* de la gramática pedagógica— resulta más compleja o, por lo menos, con más proyecciones, ya que para decidir cómo se puede implementar la gramática en el aula es necesario considerar varios aspectos: 1) con qué enfoque gramatical se va a tratar, es decir, ¿se va a adoptar una perspectiva descriptiva, normativa, sistémico-funcional, cognitiva?, ¿una perspectiva ecléctica con principios de una u otra según convenga al objetivo didáctico?; 2) de qué manera se van a presentar los contenidos formales ¿de modo implícito o explícito?, ¿con explicaciones que adopten metalenguaje o con cuadros, esquemas o visualizaciones? ¿a partir de un corpus?; y 3) con qué procedimientos, o sea, ¿qué tipo de ejercicios, técnicas, o tareas se van a adoptar para la enseñanza de la gramática, en función de si van a estar enfocadas en la atención a la forma o al significado? Estas consideraciones, además, se pueden ver afectadas por otras variables como la edad del aprendiz, su nivel de instrucción, o los objetivos de su aprendizaje de la L2.

Respecto a la tercera pregunta, esto es, *cuándo* o en qué momento se debe dar instrucción gramatical, no hay una respuesta absoluta, ya que depende en gran medida de la metodología o enfoque que se esté adoptando para la enseñanza de la L2. Y, a un nivel más concreto, de cómo se presenten u organicen los contenidos gramaticales en el manual o materiales que se adopten para el aula.

Para decidir el qué, el cómo y el cuándo es fundamental la consideración de los principales agentes involucrados —el aprendiz y el profesor— así como del contexto en el que se va a desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2. El papel del aprendiz, del profesor y del contexto

El aprendiz constituye la figura fundamental en el contexto de aprendizaje, y por ello es necesario definir su perfil en términos de edad (niño, adolescente, joven, adulto de mediana edad, persona mayor), nivel de instrucción (preescolar, primaria, secundaria, universidad, posgrado, sin estudios), estrategias y estilos de aprendizaje (deducción, inducción, ambos, memorización), motivación para aprender la L2 (no es lo mismo hacerlo por voluntad propia, por imposición de un currículo, por desplazamiento; o para pasar un examen, conseguir un empleo u obtener la ciudadanía), relación con la cultura relacionada con la L2 (agrado, indiferencia, desagrado), y el contexto en que ocurre el aprendizaje (lugar donde se habla la L2 o no).

Contar con un buen perfil del aprendiz contribuirá, sin duda, a que el profesor pueda actuar adecuadamente para la enseñanza de la L2 en general y de la gramática en particular. Como dice Larsen-Freeman (2009, 530), en el aula de L2 no solo se imparte la gramática, sino que se enseña a alumnos que son individuos distintos unos de otros. Por ello, saber sobre sus expectativas acerca de lo que supone aprender gramática, su nivel de instrucción y el nivel que desean alcanzar en la L2 contribuirá a tomar decisiones pedagógicas apropiadas.

Se puede utilizar un cuestionario como el que se propone en la Tabla 15.3 en programas de orientación o el primer día de clase. Así, se podrá obtener información relevante para conocer mejor las características personales de los alumnos, así como su percepción de lo que es aprender una lengua y el papel que desempeña la gramática en su adquisición. Hay que recordar que si este cuestionario (u otro similar) se entrega a principiantes, deberá redactarse en la lengua materna del aprendiz o facilitar su comprensión.

El profesor representa asimismo otra figura relevante, y su perfil también influye en la manera de enfocar la enseñanza. Variables como la edad y el género repercuten en la relación que se pueda establecer entre aprendiz y docente en cuanto a cercanía o lejanía, o representar una figura de mayor

Tabla 15.3 Perfil de mi aprendiz, sus creencias y actitud acerca de la L2

1. **Edad**
   □ Niño □ Adolescente □ Joven □ Adulto □ Persona mayor
2. **Nivel educativo**
   □ Primaria □ Secundaria □ Estudios superiores □ Posgrado o doctorado □ Otro (explique)
3. **¿Por qué aprende español?**
   □ Obligación □ Interés, gusto, curiosidad □ Necesidad □ Razones personales
   □ Interés cultural □ Es fácil □ Otro (explique)
4. **¿Para qué aprende español?**
   □ Viajar □ Obtener un diploma □ Conseguir un empleo □ Aprobar una asignatura o un examen □ Otro (explique)
5. **¿Qué significa para usted "saber una lengua"?**
   □ Saber mucha gramática y vocabulario y usarlos correctamente.
   □ Poder interaccionar con la gente que la usa; no me importa cometer algunos errores.
   □ Poder leer en español.
   □ Poder leer y escribir en español.
   □ Entender la lengua oral.
   □ Hablar e interaccionar.
6. **¿Qué nivel de competencia gramatical le interesa alcanzar en la L2?**
   □ Un nivel de competencia similar a un nativo, aunque se note que no lo soy.
   □ Poder entender y expresarme bien, aunque tenga algunos errores formales.
   □ Poder entender y expresarme más o menos, con errores que no impidan la comunicación.
   □ Poder entender y expresarme más o menos; no me importa cometer errores gramaticales.
   □ No me interesa saber mucha gramática. Solo quiero memorizar algunas frases que me permitan sobrevivir en L2 muy básicamente.
7. **Aprender gramática significa. . . (marque el orden de importancia)**
   □ memorizar formas (verbos, pronombres, etc.) y reglas.
   □ completar ejercicios con la respuesta correcta.
   □ aprender que las formas sirven para hacer cosas (pedir, identificarme, etc.).
   □ aprender que las formas tienen también significado.
   □ ser capaz de usar la lengua correctamente.
8. **La gramática para mí es. . .**
   □ el componente más importante de la lengua.
   □ un componente de la lengua, pero que no es necesario para poder comunicarse.
9. **Aprendo mejor gramática cuando. . .**
   □ me presentan y me explican las reglas para las formas y estructuras y después hago ejercicios.
   □ tengo que esforzarme en encontrar formas o estructuras en textos y deducir la regla.
   □ me doy cuenta de para qué sirve una forma o estructura.
   □ necesito usar una forma o regla gramatical para hacer algo con la L2.
10. **Cuando cometo errores gramaticales. . .**
   □ me gusta que me corrijan siempre.
   □ no me gusta que me interrumpan para corregirme si estoy hablando.
   □ me gusta que me corrijan los errores que cometo cuando escribo.
   □ me gusta que me señalen mis errores y me den la oportunidad de autocorregirme.
   □ intento aprender de mis errores.
11. **Aprender gramática me parece. . .**
   □ muy importante. □ algo importante. □ poco importante.

o menor respeto. Y, evidentemente, un profesor que lleve más tiempo dando clase contará con más experiencia práctica. En la definición del perfil del profesor habrá que tener en cuenta su mayor o menor curiosidad por mantenerse al día en lo que respecta a las teorías acerca de la adquisición de L2, su interés por investigar y formarse, así como su participación en foros y actividades profesionales.

El contexto, en sentido amplio y restringido, también cobra importancia a la hora de enseñar L2. No es lo mismo dar clase en un país donde es una lengua totalmente extranjera, que hacerlo con alumnos no nativos en lugares donde se habla la L2 con un estatus oficial o como lengua muy extendida, aunque no sea oficial. Tampoco es lo mismo enseñar en aulas con muchos alumnos que con pocos, hacerlo todos los días que solo dos a la semana, dedicar a las clases 90 minutos o 45.

4.3. Un modelo tridimensional para la enseñanza de la gramática

Según Larsen-Freeman (2003, 34–35) (citado en Keck y Kim 2014, 37), la instrucción gramatical debe proporcionar información acerca de las tres dimensiones de la lengua: la dimensión de las formas (fonología, grafémica, morfología, sintaxis y semiología), la dimensión del significado (semántica) y la dimensión del uso (pragmática). A partir de esta propuesta y de las consideraciones metodológicas en la sección anterior, se ofrecen a continuación unas pautas para enseñar la gramática del español como L2.

Con el marco tridimensional de Larsen-Freeman (2013, 258–259) como punto de partida, proponemos en la Figura 15.1 un esquema para facilitar la preparación de clases, y para que los estudiantes se den cuenta de la necesidad de la competencia lingüística a la hora de realizar actividades que satisfagan sus necesidades comunicativas. Este modelo entiende la lengua como un sistema con una serie de formas y reglas dotadas de significado y necesarias para actuar lingüísticamente. Se incide en la imposibilidad de que las formas existan sin el uso (un sistema que no se usa se convierte en una lengua muerta), pero tampoco es posible hacer cosas —lingüísticamente— y comunicarnos sin las formas y estructura que nos proporciona el sistema.

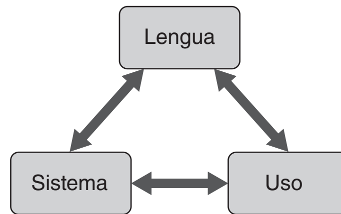


Figura 15.1 Modelo de lengua simplificado con componente formal y pragmático

No se puede usar la lengua de manera efectiva sin el sistema, pero el sistema solo tiene sentido si se enfoca en el uso. De este modo, la enseñanza de gramática y vocabulario adquiere las dimensiones significativa y pragmática que propone Larsen-Freeman (2003). Para el aprendiz, este modelo resulta de fácil comprensión y le ayuda a entender los contenidos formales porque los entiende como necesarios para lograr competencia comunicativa efectiva en todas las destrezas o actividades lingüísticas.

Como sostienen Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) y Larsen-Freeman (2003, 49), una gramática pedagógica no consistirá solo de una serie de reglas, sino que debe dar razones o explicaciones de por qué los hablantes escogen una forma u otra. Los alumnos tienen que ser conscientes de que las elecciones formales (gramaticales o, más concretamente, léxico-gramaticales) nunca son inocentes: siempre responden a algún tipo de intencionalidad determinada

por las variables ligadas a su propia persona (edad, sexo, nivel de instrucción, educación, etc.) o al contexto en el que se produce el mensaje (oral o escrito, interactivo o individual, etc.). El aprendiz sabe tomar estas decisiones en su lengua materna: se trata de mostrarle el camino para que también las pueda tomar con éxito en la L2.

Así, una aproximación pedagógica a la enseñanza de la gramática debe hacer hincapié en la idea de que la gramática es una herramienta para organizar lo que el hablante quiere expresar y que, según el contexto o el medio, se preferirán unas formas u otras. Para fijar la atención del aprendiz en una forma gramatical de manera que sea consciente de su significado y su valor pragmático, Fotos (2002) (citado en Keck y Kim 2014, 29) recomienda un acercamiento en tres etapas. La primera consiste en una lección explícita de la gramática; la segunda, en una tarea comunicativa, y, la tercera, en un seguimiento comentado del uso de la gramática por parte de los estudiantes durante la resolución de la tarea. A continuación, incluimos un ejemplo para el aula de español L2 que se corresponde con las preguntas iniciales de qué y cómo enseñar gramática.

4.3.1. Aplicación para el español L2: una propuesta para acercarse al modo subjuntivo

Muchos aprendices de español L2 se frustran ante la simple mención de la palabra "subjuntivo", pues piensan que van a enfrentarse a una dificultad de la gramática hispana casi insalvable. Una perspectiva pedagógica puede contribuir a facilitar el aprendizaje y aclarar el concepto. El primer paso es empezar con una explicación que puede llevarse a cabo con la ayuda de la Tabla 15.4, recurriendo a una gramática donde aparezca el sistema verbal o a un apéndice de verbos como el que suelen incluir la mayoría de manuales. El objetivo es que el alumno pueda ver de manera clara el sistema verbal del español, contrastando los tiempos de indicativo (que ya debería conocer en su mayoría) con los de subjuntivo. Por eso, se hace hincapié en el metalenguaje: modo indicativo, el que señala o dice; frente a modo subjuntivo, que contiene en su nombre el prefijo *sub-* (debajo). Este prefijo implica que las formas del subjuntivo siempre van a aparecer por debajo, sea en el sistema (en la subordinación), sea en el uso: el hablante las pone por debajo de un deseo, de una petición, de una anticipación de algo que espera que suceda, etc.

Tabla 15.4 Esquema de los modos indicativo y subjuntivo

Modo indicativo		*Modo subjuntivo*	
Tiempos simples	*Tiempos compuestos*	*Tiempos simples*	*Tiempos compuestos*
Presente	Pretérito perfecto	Presente	Pretérito perfecto
Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto	Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
Pretérito perfecto simple			
Futuro	Futuro perfecto		
Condicional	Condicional perfecto		

El indicativo, como apunta su nombre, indica. En este caso es importante dar ejemplos del uso del indicativo que los estudiantes ya conocen, pidiéndoles también que ofrezcan más ejemplos en presente, pasado o futuro para hablar de hechos que les afectan y que les permitan

crear enunciados con significado como decir la fecha y la hora, describir una rutina o narrar algo que hicieron antes de clase.

Después, se pueden presentar más ejemplos que permitan contrastar enunciados con el verbo en indicativo frente a otros con el verbo en subjuntivo, como los que se incluyen en la Tabla 15.5. Se especifica entonces que el subjuntivo constituye una forma, pero también que las formas existen porque llevan significado y sirven para hacer cosas con ellas. Cuando una forma deja de tener significado y no sirve, el sistema la elimina. Un buen ejemplo en este caso sería el futuro de subjuntivo, que ha desaparecido del sistema verbal del español actual porque su función la ha asumido el presente, como se puede apreciar en los ejemplos de la Tabla 15.5.

Tabla 15.5 Ejemplos de enunciados para contrastar el uso del indicativo y subjuntivo

Ejemplos con indicativo	*Ejemplos con subjuntivo*	
Llueve.	*Llueva.	¡Que llueva!
Hace buen tiempo.	*Haga buen tiempo.	Ojalá haga buen tiempo.
¿Vas al gimnasio tres veces a la semana?	*¿Vayas al gimnasio el fin de semana?	¿Te recomiendan que vayas al gimnasio tres veces a la semana?
Te diviertes el fin de semana.	*Te diviertas el fin de semana.	¡Que te diviertas el fin de semana!

El objetivo de la presentación y la explicación es incidir en la idea de que el subjuntivo es una forma que siempre va a estar subordinada, siempre va a aparecer *sub*, debajo. Y, por lo tanto, es una forma que no tiene independencia sintáctica. Es decir, la enunciación de un verbo en indicativo puede constituir un mensaje completo: *llueve, (yo) no puedo, (ellas) se fueron*, mientras que uno en subjuntivo no contiene un significado completo. Esta explicación se centra en la idea de que las formas de subjuntivo siempre van a aparecer tras una marca de subordinación, y que esas formas y esas estructuras llevan un significado: al usar el subjuntivo, el hablante manipula la lengua para hacer algo más.

Para trabajar y entender los ejemplos anteriores, también será necesaria la presentación de la morfología del presente de subjuntivo, y visualizarla mediante una proyección en una pantalla o una lámina, que le permita al alumno recordar y contrastar lo que ya sabe —la conjugación del presente de indicativo— y al tiempo notar las formas de subjuntivo que, en realidad, adoptan los mismos morfemas que en indicativo para marcar tiempo, número y persona, cambiando la vocal temática. Para mostrarlo, los morfemas se destacarán de alguna manera (por ejemplo, en negrita) y las vocales temáticas se pueden marcar con un color. De esta manera, el estudiante puede construir conocimiento morfológico nuevo a partir de datos que ya posee, lo cual facilita el aprendizaje de las nuevas formas. Esta misma estrategia —el tomar como referencia el presente de indicativo—, se adoptará para presentar las formas irregulares, explicando que el mismo cambio o irregularidad que presente la primera persona del singular (yo) del presente de indicativo, se reflejará en todas las personas del presente de subjuntivo.

Tras las explicaciones, se procederá a la práctica. La morfología requerirá ejercicios con una atención a las formas, pero aun así se pueden usar procedimientos que refuercen la actividad cognitiva de los alumnos. A continuación, se detallan algunas propuestas:

- Darles a los alumnos un cuadro de verbos que incluya las formas de los verbos en infinitivo en la primera línea y las personas gramaticales en la primera columna. El cuadro tiene que ser

incompleto, es decir, incluir solamente dos formas verbales conjugadas, para que los estudiantes, en parejas o individualmente, completen las formas restantes del presente de subjuntivo que faltan.

- Pedirles a los alumnos que trabajen en parejas o equipos, turnándose, para conjugar una forma verbal del presente de subjuntivo que le pregunta el compañero. Para ello, el instructor puede repartir tarjetas de papel en las que cada estudiante escribirá la forma que quiere que el compañero conteste, incluyendo la respuesta correcta. Para practicar el valor significativo y funcional del presente de subjuntivo en contraste con el de indicativo, se puede utilizar una tarea comunicativa en la que la atención a la forma resulta fundamental para el éxito del mensaje que se quiere comunicar. La tarea consistiría en contrastar rutinas o hechos con intenciones concretas para un tiempo determinado. El instructor dará modelos como los que se incluyen en la Tabla 15.6 para que cada estudiante pueda escribir tres rutinas que suele hacer diariamente o a menudo y luego contrastarlas con algún plan o intención para el futuro, para comentarlas finalmente con un compañero.

Tabla 15.6 Ejemplos en el modo subjuntivo con explicación

Modelos	*Explicaciones*
Todos los días, cuando salgo de clase voy al gimnasio, pero hoy en cuanto ***salga,*** *tengo que ir a una reunión.*	Tengo intención de ir, pero todavía no he ido.
Para mis vacaciones suelo ir al pueblo de mis abuelos, pero cuando ***pueda*** *quiero viajar a la India.*	Espero poder viajar en el futuro, pero ahora no puedo.
Ahora eres muy joven y no me entiendes, cuando ***tengas*** *mi edad ya me entenderás.*	La persona a la que se dirige la enunciación es joven pero la que habla tiene más edad: anticipa que la persona joven la comprenderá al tener más edad.

También se puede destacar el valor anticipador del presente de subjuntivo para hechos concretos con la función de dar instrucciones. Para ello, se pueden utilizar ejercicios de vacíos de información en los que cada estudiante solo tiene una parte de la información y necesita intercambiar sus datos con los de un compañero para resolver la tarea. Otra opción sería utilizar recetas de cocina y consejos para cocinar que propician el valor anticipador del presente de subjuntivo (por ejemplo, al decir *Para que no se* ***pegue*** *la tortilla necesitas una sartén antiadherente*).

Con estos ejemplos de actividades para la enseñanza del subjuntivo se aporta una explicación del fenómeno gramatical con un uso muy limitado de metalenguaje para facilitar su comprensión. Se han proporcionado ejemplos para hacer explícita la gramática. No obstante, también podría eliminarse la explicación de los ejemplos y pedir a los estudiantes que recurriesen a la inducción para elucidar la función del subjuntivo en los casos propuestos. La práctica supondrá tanto ejercicios orientados a las formas —actividad inevitable para el aprendizaje de la morfología en contextos académicos— como tareas orientadas a la función comunicativa y significativa del objetivo gramatical seleccionado.

No está todo dicho acerca del alcance de la gramática pedagógica y su aplicación en el aula de L2. Sin embargo, en la actualidad, ya disponemos de suficientes datos y herramientas didácticas para llevar a cabo una enseñanza de la gramática en el aula de L2 que resulte verdaderamente pedagógica. Y con "pedagógica" nos referimos a que el aprendizaje de la gramática resulte comprensible y significativo para el estudiante, y que a la vez se convierta en una herramienta eficaz que le permita su uso correcto y adecuado en todas y cada una de las actividades de la lengua.

Bibliografía recomendada

De Knop, S. y G. Gilquin, eds. 2016. *Applied Construction Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
Graus, J. y P.-A. Coppen. 2016. "Student Teacher Beliefs on Grammar Instruction". *Language Teaching Research* 20 (5): 571–599.
Keck, C. y Y.-J. Kim. 2014. *Pedagogical Grammar*. Ámsterdam: John Benjamins.
Larsen-Freeman, D. 2013. "Teaching Grammar". En *Teaching English as a L2/FL*, eds. M. Celce-Murcia *et al.*, 256–270. Boston, MA: Heinle and Heinle.
Odlin, T., ed. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Bibliografía citada

Aragonés, L. y R. Palencia. 2007. *Gramática de uso del español*. 3 vols. Madrid: SM.
Bloomfield, L. 1933. *Language*. Nueva York, NY: Holt.
Bosque, I. y V. Demonte, dirs. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1 (1): 1–47.
Celce-Murcia, M. y D. Larsen-Freeman. 1999. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
Celce-Murcia, M. 1991. "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching". *TESOL Quarterly* 25 (3): 459–480.
Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
Cook, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Arnold.
Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
de Saussure, F. 1916. *Cours de Linguistique Générale*. Lausana-París: Payot.
Ellis, R. 2006. "Current Issues in the Teaching of Grammar: A SLA Perspective". *TESOL Quarterly* 40 (1): 83–107.
Ellis, N. 2008. "Implicit and Explicit Knowledge about Language". En *Encyclopedia of Language and Education*, ed. N. H. Hornberger, 1878–1890. Boston, MA: Springer.
Fotos, S. 2002. "Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner". En *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, eds. E. Hinkel y S. Fotos, 135–154. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Gómez Torrego, L. 1997. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
Graus, J. y P.-A. Coppen. 2016. "Student Teacher Beliefs on Grammar Instruction". *Language Teaching Research* 20 (5): 571–599.
Halliday, M. A. K. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Londres y Nueva York: Routledge.
Hartnett, D. 1985. "Cognitive Style and Second Language Learning". En *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL*, ed. M. Celce-Murcia, 16–33. Nueva York, NY: Newbury House.
Hymes, D. 1972. "On Communicative Competence". En *Sociolinguistics*, eds. J. B. Pride y J. Holmes, 269–293. Harmondsworth: Penguin.
Keck, C. y Y.-J. Kim. 2014. *Pedagogical Grammar*. Ámsterdam: John Benjamins.
Kennedy, G. 1998. *An Introduction to Corpus Linguistics*. Nueva York, NY: Longman.
Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Londres: Longman.
Krashen, S. 1992. "Teaching Issues: Formal Grammar Instruction". *TESOL Quaterly* 26 (2): 409–411.
Kristeva, J. 1999. *El lenguaje ese desconocido: introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
Lancelot, C. y A. Arnauld. 1660. *Grammaire générale et raisonnée*. París: Pierre le Petit.
Langacker, R. 2008. *Cognitive Grammar*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Larsen-Freeman, D. 2009. "Teaching and Testing Grammar". En *The Handbook of Language Teaching*, eds. M. H. Long y C. Doughty, 518–542. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Larsen-Freeman, D. 2013. "Teaching Grammar". En *Teaching English as a L2/FL*, eds. M. Celce-Murcia *et al.*, 256–270. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Little, D. 1994. "Words and Their Properties: Arguments for a Lexical Approach to Pedagogical Grammar". En *Perspectives on Pedagogical Grammar*, ed. T. Odlin, 99–122. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. 1991. "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology". En *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, eds. K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch, 39–52. Ámsterdam: John Benjamins.

McEnery, T. y A. Wilson. 1996. *Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Newby, D. 2004. "Pedagogical Grammar". En *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ed. M. Byram, 459–461. Londres y Nueva York: Routledge.

Norris, J. M. y L. Ortega. 2000. "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis". *Language Learning* 50 (3): 417–528.

Ortega Olivares, J. 1998. "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE". *Rilce* 14: 325–347.

Ortega, L. 2003. "Doctoral Seminar in SLA: Innovative Research on Pedagogical Grammar". Course Syllabus for ENG 703, English Department, Northern Arizona University.

Ortega, L. 2011. "Sequences and Processes in Language Learning". En *The Handbook of Language Teaching*, eds. M. Long y C. Doughty, 81–105. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rose, D. y J. R. Martin. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn*. Sheffield: Equinox.

VV.AA. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Wang, W. 2003. "How is Pedagogical Grammar Defined in Current TESOL Training Practice". *TESL Canada Journal* 21 (1): 64–67.

16
VOCABULARIO
(Vocabulary)

Anna Rufat y Francisco Jiménez Calderón

1. Introducción

En este capítulo se presentan orientaciones metodológicas para la enseñanza del vocabulario en el contexto del aprendizaje del español L2. Para ello, se abordan asuntos fundamentales, como la selección del vocabulario meta, el papel que ha de desempeñar el vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayor o menor eficacia de determinados tipos de actividades y la identificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que atañen específicamente al vocabulario. El punto de partida de este enfoque es una revisión bibliográfica del componente léxico que combina investigaciones teóricas y empíricas desde tres perspectivas: lingüística, psicolingüística y pedagógica. En el primer apartado del capítulo se refleja la tendencia de revalorización del componente léxico en la investigación y la enseñanza de lenguas, en general, y en el ámbito del español L2, en particular. A continuación, se presentan los aspectos que integran el conocimiento del componente léxico y las implicaciones didácticas que de ellos se desprenden. Finalmente, se exponen contribuciones pedagógicas específicas respaldadas por resultados de la investigación y se proponen pautas para la enseñanza del vocabulario aplicables a una variedad de contextos de instrucción dentro del marco de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Palabras clave: enseñanza del vocabulario; conocimiento léxico; competencia léxica; enfoque léxico; vocabulario meta

In this chapter, some methodological orientations for the teaching of vocabulary in the context of learning Spanish as a second language (L2) are discussed. Towards that end, fundamental issues are considered, such as the selection of target vocabulary, the role of vocabulary in the teaching-learning process, the degree of effectiveness of certain activity types, and the identification of teaching and learning strategies that specifically address vocabulary. The starting point of this approach is a review of the literature on the lexical component, as yielded by theoretical and empirical investigations from three perspectives: linguistic, psycholinguistic and pedagogical. The trend of increasing appreciation for vocabulary in language research and teaching in general, and Spanish L2 in particular, is shown in the first section of the chapter. Then, a survey is presented focusing on core aspects comprising current understandings of the lexical component, as well as the didactic contributions stemming from them. Finally, specific

research-driven pedagogical contributions are presented. Further, guidelines are proposed for vocabulary teaching in contexts that engage communicative language teaching.

Keywords: vocabulary teaching; lexical knowledge; lexical competence; lexical approach; target vocabulary

2. Estado de la cuestión

Durante las últimas tres décadas, el léxico ha experimentado una importante evolución en el terreno de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), lo cual ha propiciado su desplazamiento desde un lugar marginal a una posición central en varias esferas. Por un lado, los enfoques funcionalistas y pragmáticos desarrollados desde los años 70 en el seno de la teoría lingüística cuestionan la necesidad de separar el léxico de la gramática, y relacionan el significado, que reside en el léxico, con la sintaxis. Gracias al análisis de amplios corpus informatizados, hoy sabemos que prácticamente la mitad de la producción lingüística diaria es formulaica (Erman y Warren 2000, Wray 2002), esto es, conformada por cadenas de palabras que, por su recurrencia, se recuperan de la memoria de manera holística, como *me parece bien*, *¡no me digas!*, *lo dudo mucho*, *que cumplas muchos más*, *no hay de qué* o *dar un paseo*. La alta frecuencia de estas combinaciones en el discurso del español (Boers y Stengers 2008, Stengers 2009) demuestra que la lengua formulaica es central y no marginal.

Asimismo, sabemos que la lengua es más restrictiva de lo que, en un principio, pudiera parecer a simple vista y de lo que se infiere de las definiciones de los diccionarios. Por ejemplo, acceder a la definición del verbo *disolver* y reconocerlo como una acción transitiva no basta para deducir que *una manifestación*, *un disturbio* o *un pacto* son sustantivos que se pueden combinar con este verbo. Por todo ello, puede afirmarse que la competencia lingüística es más un conocimiento léxico, basado en un léxico gramaticalizado, que sintáctico, entendido en el sentido tradicional de unas pocas reglas gramaticales sobregeneralizadoras a partir de las cuales se constituyen los enunciados.

Por otro lado, en el ámbito de la psicolingüística se reivindica el papel primordial del vocabulario en el proceso de adquisición de una lengua; sin palabras no hay ni estructura fonológica, ni morfológica ni sintáctica, por lo que es lógico plantear que el léxico constituye un elemento central de cualquier modelo teórico de análisis (Liceras 2009). En relación con esta idea, el vocabulario constituye el significado vertebrador del pensamiento adquirido a través del contexto y, en consecuencia, la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera o segunda (Wray 2002 y 2008, Alderson 2005). Todo ello ha provocado que en la teoría pedagógica hayan surgido enfoques metodológicos que priman la enseñanza del vocabulario para lograr el dominio de la lengua meta, como, por ejemplo, *The Lexical Syllabus* (Willis 1990), *Lexical Phrases and Language Teaching* (Nattinger y De Carrico 1992) o *Lexical Approach* (Lewis 1993, 1997 y 2000).

En el caso concreto del español, el interés por el vocabulario también ha aumentado, pero muchos trabajos no presentan contenidos actualizados a causa del tiempo transcurrido desde su aparición, y siguen siendo pocos los que alcanzan un equilibrio entre los resultados de la investigación y los desarrollos docentes (véase una actualización del asunto en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón 2015). Por otro lado, también se han publicado en los últimos años manuales de español que dedican más atención al vocabulario y también manuales específicos de vocabulario, pero pocos incorporan los nuevos planteamientos teóricos y llevan a cabo un tratamiento del vocabulario sistemático y coherente con dichos planteamientos.

En relación con ello, es cierto que los documentos que suelen servir de referencia para la enseñanza del español recogen ciertas perspectivas que abogan por la relevancia del componente léxico. Así, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017), por ejemplo, no determina una escisión entre el léxico y la gramática, sino que sugiere que la competencia léxica implica una competencia gramatical. Por su parte, las *ACTFL Proficiency Guidelines* (ACTFL 2012) contemplan entre sus descriptores para los distintos niveles el manejo de variadas secuencias formulaicas, y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*, Instituto Cervantes 2006) incluye en sus inventarios unidades mayores que la palabra y considera la dimensión combinatoria de los elementos léxicos. Sin embargo, el hecho de que estos documentos se hayan concebido como guías orientativas justifica que no puedan ser utilizados como hojas de ruta para la enseñanza del vocabulario en cualquier contexto. El *MCER* no recoge procedimientos concretos de explotación didáctica y lo mismo se aplica a las *Guidelines* de *ACTFL*, que no detallan los elementos léxicos que deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje en cada nivel de dominio. Por su parte, el *PCIC*, aunque distribuye por niveles las unidades léxicas, no contempla muchos de los usos frecuentes de los hablantes nativos (Sánchez Rufat 2015), por lo que los manuales terminan haciendo una selección y una distribución propia de los elementos léxicos, al tiempo que presentan un tratamiento del vocabulario y un modo de trabajarlo muy desiguales.

En definitiva, podemos considerar el vocabulario como uno de los principales retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Los aprendices están particularmente interesados en recibir instrucción sobre este componente, pues lo consideran el más importante en la comunicación con los nativos y la principal fuente de dificultades al adquirir una lengua (Barcroft 2012). A pesar de ello, los materiales no suelen atender a las necesidades léxicas demandadas por los aprendices. Se hace necesario, por lo tanto, aplicar a la enseñanza del español los avances teóricos y los resultados de investigaciones empíricas sobre léxico para lograr un aprendizaje efectivo del vocabulario (Barcroft 2015).

3. Consideraciones metodológicas

En este apartado se recoge un conjunto de principios pedagógicos basados en lo que hoy sabemos sobre los tres aspectos fundamentales del vocabulario, a los que nos referimos como sus tres dimensiones: la dimensión lingüística, o vocabulario y discurso; la dimensión psicolingüística, o vocabulario y cognición; y la dimensión pedagógica, o vocabulario y diseño curricular.

3.1. Principio 1. Asumir la centralidad del vocabulario para el éxito comunicativo

Los contenidos léxicos se deben especificar en el diseño curricular, y las actividades dirigidas al aprendizaje del vocabulario deben ocupar un lugar central en toda unidad didáctica enmarcada en la enseñanza comunicativa de la lengua.

Desde que la competencia comunicativa constituye el objeto de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, el vocabulario se erige como componente imprescindible para lograr que el aprendiz, como agente social, sea capaz de desenvolverse con éxito en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. Está demostrada la estrecha relación entre el conocimiento del vocabulario y el dominio lingüístico, y el fuerte vínculo entre el vocabulario y el desarrollo de las destrezas lingüísticas (Alderson 2005). En el léxico se sustenta la capacidad para formular un enunciado, reconocerlo e interpretarlo. Basta con pensar en los actos comunicativos mínimos que se producen en un bar, en la taquilla del cine o en

una zapatería para darse cuenta de que el peso de la comunicación recae fundamentalmente en las unidades léxicas. Por otro lado, se ha demostrado que el desconocimiento léxico es el responsable de los principales bloqueos, malentendidos y frustraciones de los aprendices en el aula (Cervero y Pichardo 2000).

3.2. Principio 2. Considerar la profundidad del conocimiento de la unidad léxica

La unidad didáctica debe contemplar actividades relacionadas con diferentes rasgos que constituyen el conocimiento receptivo y productivo de las unidades léxicas: ortografía, pronunciación, estructura morfológica, significado (básico y figurado), combinaciones con otras palabras, asociaciones paradigmáticas y valor discursivo (registro y frecuencia), diatópico y cultural de la unidad.

Conocer una unidad como, por ejemplo, *destapar* atañe a su ortografía y pronunciación, a sus relaciones morfológicas con *tapar*, *tapa* o *destapado*, y también a su significado, resultado de añadir a *tapar* el prefijo de inversión *des*-. Sabemos que es un verbo de la primera conjugación, con lo que podemos aplicarle las reglas de flexión correspondientes y asignar el mismo significado léxico a las formas flexionadas. Al categorizar el verbo como una acción y adquirir la estructura léxico-conceptual *agente y tema*, se proyecta la estructura sintáctica de la oración (sujeto y complemento directo), cuya adecuación semántica resulta de conocer la restricción semántica que ejerce *destapar* sobre sus argumentos. De ahí sabemos que el uso de este verbo con el sentido de "descubrir lo que está oculto" es figurado y se combina con sustantivos que designan "acciones ilícitas"; en este contexto, el verbo *descubrir* funcionaría como equivalente. En algunos países hispanoamericanos, como Argentina o Bolivia, *destapar* significa "dar a conocer el tapado o persona que tiene el apoyo de otra para ser promovida a un cargo". Conocemos, además, expresiones como *destapar el pastel*. Y, por último, cada hablante asocia esta unidad con otras unidades o expresiones en función de las experiencias individuales o culturales.

3.3. Principio 3. Atender a la variedad de elementos léxicos que conforman el lexicón

El vocabulario trabajado en las unidades didácticas debe abarcar las unidades monoverbales, las expresiones fraseológicas y las coapariciones frecuentes, esto es, combinaciones recurrentes de palabras; conviene explotar el potencial pedagógico de las colocaciones y los bloques de rentabilidad comunicativa.

La Tabla 16.1 ilustra la variedad de unidades que existe en el lexicón. Como puede verse, además de las unidades monoverbales (palabras y sus constituyentes —afijos—), el conocimiento léxico incluye las unidades pluriverbales, como compuestos y expresiones fraseológicas, esto es, segmentos que no suelen ser composicionales desde una perspectiva semántica —de ahí su idiomaticidad— y cuyos elementos tienen un comportamiento gramatical particular por su fijación. Véase la expresión *romper el hielo* [en una conversación, por ejemplo], donde *hielo* pierde su capacidad referencial al no poder formar oraciones de relativo a partir del sintagma nominal que constituye: **el hielo que rompieron*. Son fraseológicas ciertas expresiones conmutables por un enunciado —como paremias (refranes o proverbios), fórmulas rutinarias (*buenos días*) y pragmáticas (*qué va*) —y numerosas expresiones no conmutables por un enunciado, como los marcadores discursivos y las locuciones.

El conocimiento léxico también incluye otras coapariciones frecuentes o formulaicas no idiomáticas, que constituyen una unidad psicológica a causa de una amplia exposición a la

Tabla 16.1 Tipología de unidades en el lexicón

Unidades monoverbales

- Palabras (*casa*)
- Afijos (*des-*)

Unidades pluriverbales

- Compuestos
- Unidades fraseológicas
  - Unidades conmutables por un enunciado: paremias (*a buen entendedor, pocas palabras bastan*), fórmulas rutinarias (*buenos días*) y pragmáticas (*qué va*)
  - Unidades no conmutables por un enunciado: locuciones (*romper el hielo*), marcadores discursivos (*por otra parte*)
- Otras secuencias formulaicas
  - Arbitrarias: comparaciones (*fresco como una lechuga*), ciertos predicados + argumento y otros bloques lexicalizados (*coche fúnebre*, *estatua ecuestre*)
  - Motivadas lingüísticamente

    Predicado + argumento, sin restricciones (*secarse el pelo*)

    Colocaciones o predicado + argumento con restricciones (*dar* + sustantivos que designan desplazamiento breve: *paseo*, *salto*, *paso*, etc.)

    Bloques semiprefabricados (para dar consejos o sugerencias: *yo que tú* + condicional, *¿por qué no* + presente de indicativo, etc.)

lengua durante largos periodos de tiempo y cuya fijación es variable. Estas expresiones pueden ser arbitrarias o motivadas lingüísticamente. En las arbitrarias, se desconoce la motivación de la coaparición; son casos de preferencia léxica de los hablantes. Así, decimos *en blanco y negro*, y no *en negro y blanco*; *ir a* un *museo* pero, en cambio, *ir* al *cine*; preferimos *estatua ecuestre* a *estatua hípica*, *caballar* o *equina*, pese a que los cuatro adjetivos comparten la misma definición en el diccionario. Este último ejemplo muestra la confusión que puede generar el empleo de sinónimos o de las definiciones en el aula si no se atiende al contexto o la combinatoria léxica de las unidades. En cuanto a las coapariciones motivadas lingüísticamente, buena parte de ellas carece de restricciones gramaticales que vayan más allá de las puramente categoriales en la sintaxis, por lo que las palabras se combinan en función de nuestras intenciones. Estas coapariciones son recurrentes simplemente porque se refieren a eventos que se producen con frecuencia en la comunidad de habla (piénsese en *secarse el pelo* o *atarse los cordones*), por lo que basta con tener un conocimiento del mundo y conocer el significado del verbo *secar* y *atar* para formar una combinación de este tipo. Por el contrario, las colocaciones, entendidas como una subclase de la noción de selección léxica (Bosque 2001, 2005), son también coapariciones frecuentes motivadas lingüísticamente, pero en este caso la recurrencia de las palabras se explica porque se eligen y se combinan ellas mismas en función de sus características particulares. Por ejemplo, *dar un paseo* es el resultado de la restricción que ejerce *dar* al seleccionar los sustantivos con el rasgo subléxico [+ desplazamiento breve], de ahí que también se combine este verbo con *vuelta*, *salto* o *paso*, pero no lo haga con *viaje*, *excursión* o *recorrido*, sustantivos que se interpretan como desplazamientos largos. Pueden ser también expresiones formulaicas los bloques semiprefabricados —es decir, estructuras estables en las que se pueden insertar piezas léxicas diferentes— de alta rentabilidad comunicativa, como *yo que tú* [+ condicional] para dar un consejo o *¿qué te parece si* [+ indicativo]*?* para formular sugerencias. El conocimiento de todas estas coapariciones frecuentes mejora la competencia comunicativa al aportar fluidez y precisión al discurso (Boers *et al*. 2006); aun así, los aprendices tienen dificultades con ellas incluso en los niveles avanzados (Arnaud y Savignon 1997; Lewis 2000).

3.4. Principio 4. Atender al tamaño del léxico y aplicar criterios para su selección

Los aprendices deberán conocer suficientes unidades léxicas para poder manejarse cómodamente en un discurso determinado, cuyas características dependerán de sus necesidades concretas. Esto implica manejar las palabras y expresiones formulaicas más recurrentes del español y también las específicas, vinculadas a los géneros discursivos y a las disciplinas (campos temáticos) con los que el aprendiz se ha de familiarizar.

En una lengua existen familias de palabras muy frecuentes en todos los registros lingüísticos que son el soporte para la comunicación, pues aportan los significados esenciales para la comprensión global. Estas palabras, además, sirven para el aprendizaje de otras unidades imprescindibles para la comprensión en áreas de la comunicación más especializada, esto es, las familias de palabras de contenido específico (correspondientes a ámbitos concretos, como el académico, el económico, etc.). Por último, existen familias de palabras poco frecuentes que no se utilizan mucho en la lengua o quedan fuera de las listas de frecuencias, y que pueden aparecer más a menudo en unos registros que en otros (sobre ello, véase el inicio del Apartado 4).

3.5. Principio 5. Considerar la influencia de la L1 en la adquisición del vocabulario de la L2

Se aprende el vocabulario con mayor facilidad si se es consciente de las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2 (Swan 1997). Los materiales de aprendizaje deben integrar actividades de vocabulario que evidencien que cada lengua tiene su propia manera de conceptualizar el mundo y de expresar los conceptos mediante las unidades léxicas.

Durante el proceso de desarrollo del lexicón en la interlengua, la L1 influye en el procesamiento de la L2. Esta transferencia resulta positiva en el caso de los *cognados*, unidades que tienen forma y significado similares en ambas lenguas por compartir un mismo origen etimológico, como sucede en *television* → "televisión". Otro caso de transferencia beneficiosa se produce cuando el significado de una unidad coincide en ambas lenguas y solo hay que adquirir la nueva forma; no obstante, la mayoría de las unidades de la L1 y la L2 son equivalentes en un solo significado y difieren en el resto, lo cual advierte, de nuevo, del peligro de utilizar sinónimos en el aula. Por ejemplo, no podemos limitarnos a señalar que *give* es *dar*, porque el aprendiz transferirá a *dar* la totalidad de los significados de *give*, y muchos no son coincidentes: en español se *da un paso*, *un salto*, *un paseo* o *un viaje*, mientras que en inglés se emplean otros verbos, lo cual produciría una transferencia negativa del significado de esos verbos a *dar*. Además de la transferencia negativa del significado, puede producirse una transferencia negativa de la forma, y con ella, del significado, como sucede al identificar *sensible* (sensato) con *sensible*; son los llamados *falsos amigos*.

3.6. Principio 6. Atender a cada una de las fases de la adquisición del vocabulario y a su organización en redes

El proceso de enseñanza del vocabulario debe ser coherente con el proceso de adquisición de las unidades léxicas y con el modo en que se organiza el lexicón, por lo que las actividades deben facilitar la formación de redes entre las palabras, proporcionar suficientes oportunidades para el aprendizaje gradual de los diferentes aspectos del conocimiento del vocabulario y requerir implicación por parte del aprendiz.

Siguiendo el modelo de Leow (2015), el proceso de adquisición de una unidad léxica sería el siguiente: 1) el aprendiz advierte la unidad léxica nueva en el *input* comprensible o "muestra de lengua"; 2) dicha unidad pasa como *intake* —término traducido habitualmente como "apropiación de datos"— a la memoria a corto plazo; si este *intake* no se procesa, desaparece; 3) si se procesa, el *intake* puede interiorizarse y pasa a la memoria a largo plazo; 4) una vez integrado el conocimiento sobre el vocabulario nuevo en el sistema interno, el aprendiz procede a utilizarlo asiduamente. A partir del *output* producido y del *feedback* recibido de sus interlocutores, el aprendiz confirma y afianza el conocimiento almacenado en su lexicón. Este proceso de adquisición puede facilitarse si se incorporan tareas que refuercen el *intake* para combatir el olvido. Su resolución dependerá de la comprensión del vocabulario nuevo, a lo que deben añadirse oportunidades repetidas de procesamiento profundo con la provisión de la misma unidad.

A lo largo de este proceso, gracias a la frecuencia y calidad de los encuentros con la unidad léxica, el aprendiz va adquiriendo gradualmente los diferentes aspectos que integran su conocimiento (*Principio 2*), estableciendo una relación entre lo nuevo y lo conocido. De manera paralela, el aprendiz va almacenando y fijando las unidades léxicas nuevas a través de la construcción de redes —en las que se organiza el lexicón—, que definen los diferentes tipos de relaciones entre las unidades léxicas y que ayudan a superar el olvido. En los errores de los niños y de los aprendices observamos cómo se van configurando esas redes y cuál es su naturaleza: fonológica, morfológica, semántica (hiponimia e hiperonimia, sinonimia y antonimia, campos semánticos y asociativos, etc.), sintagmática (combinaciones habituales con otras palabras, colocaciones), pragmática (elección léxica determinada por las variables de la situación comunicativa), personal o interlingüística. Se ha demostrado que las redes sintagmáticas son las más fuertes (Nagini 2008, 184), por lo que en el aula conviene hacer especial hincapié en este tipo de redes. Sin embargo, ese conocimiento debe administrarse adecuadamente, ya que, por ejemplo, resulta inconveniente aprender en bloque palabras del mismo campo semántico (frente a los campos temáticos; Nation 2000).

3.7. Principio 7. Fomentar el aprendizaje incidental y el intencional

Para que la enseñanza sea completa, el aprendizaje incidental de vocabulario debe complementarse con el intencional (Schmitt 2008, Gardner 2013) a través de actividades y estrategias específicas.

El aprendizaje intencional, que se produce en las situaciones en las que el aprendiz se propone aprender nuevas palabras, proporciona mejores resultados que el aprendizaje incidental (Nation y Meara 2002, Barcroft 2009), que se refiere a la adquisición del vocabulario inconscientemente, sin intención. Así, aunque abarca mayor cantidad de vocabulario (Nation 1990, 19 y ss., Higueras 2004, 7–8), el aprendizaje incidental se desarrolla más lentamente por medio de una enseñanza indirecta promovida por la lectura extensiva o actividades que requieren la participación en interacciones significativas sin que se pida explícitamente al alumno que trate de aprender nuevas palabras. Se espera que el aprendiz desarrolle una adquisición inconsciente de unidades a través de la imitación, la analogía y la formulación de hipótesis. Por el contrario, la enseñanza directa y el aprendizaje intencional, al lograr efectos más inmediatos, deben centrarse en las unidades más necesarias para los aprendices a través de estrategias y actividades específicas.

3.8. Principio 8. Aplicar los factores y condiciones que hacen el léxico recordable

Todos los aspectos que contribuyen a la retención deben integrarse en la planificación de la enseñanza del vocabulario.

Para que las unidades puedan ser reconocidas y recuperadas en el acto comunicativo, tienen que estar en la memoria a largo plazo, donde se localiza el lexicón mental. Además, para que el vocabulario se integre en el lexicón, se necesita:

1) Recurrencia: el aprendizaje de una unidad a partir del contexto requiere un mínimo de 10 repeticiones (Pellicer-Sánchez y Schmitt 2010).
2) Reciclaje espaciado y generativo: el vocabulario meta que se distribuye en el *input* de manera espaciada, a lo largo de un periodo de tiempo, se recuerda mejor que el que se presenta en bloque, de manera intensiva en una misma sesión (Goossens *et al*. 2012). Por lo tanto, conviene fomentar encuentros con el elemento léxico espaciados y en contextos nuevos, pues, si el elemento aparece en una forma y uso diferente, en un contexto distinto del original, aumenta el aprendizaje (Joe 1998).
3) Implicación: cuanto mayor sea la necesidad léxica del alumno por completar la tarea y el esfuerzo cognitivo para llevarla a cabo, mayor aprendizaje a largo plazo se produce (Laufer y Hulstijn 2001). Por ello, hay que promover suficientes oportunidades para introducir el vocabulario nuevo que requieran un procesamiento profundo por parte del alumno y también oportunidades para recuperarlo, y así poder consolidar lo aprendido e integrar este conocimiento en el lexicón.

En la Tabla 16.2 aparecen reunidos los principios pedagógicos descritos. Estos principios, que sintetizan el conocimiento que tenemos actualmente sobre el componente léxico, habrán de tenerse en cuenta para el diseño de pautas específicas para la enseñanza del vocabulario. A ello nos referimos en el apartado siguiente.

Tabla 16.2 Principios para la enseñanza del vocabulario

1. Asumir la centralidad del vocabulario para el éxito comunicativo
2. Considerar la profundidad del conocimiento de la unidad léxica
3. Atender a la variedad de elementos léxicos que conforman el lexicón
4. Atender al tamaño del léxico y aplicar criterios para su selección
5. Considerar la influencia de la L1 en la adquisición del vocabulario de la L2
6. Atender a cada una de las fases de la adquisición del vocabulario y a su organización en redes
7. Fomentar el aprendizaje incidental y el intencional
8. Aplicar los factores y condiciones que hacen el léxico recordable

4. Pautas para la enseñanza del vocabulario

A partir de los principios anteriores, este apartado ofrece una serie de pautas para una enseñanza del vocabulario sistemática y eficaz. Para ello, el profesor de español debe desarrollar un ejercicio de planificación que puede resumirse en los siguientes pasos: 1) considerar el conocimiento del vocabulario que poseen los aprendices y el campo de interés en el que habrán de desenvolverse en español; 2) en función de esto, seleccionar el vocabulario meta y 3) determinar los productos discursivos y las tareas comunicativas que guiarán el proceso; después, 4) adoptar un método para trabajar el vocabulario seleccionado y, de acuerdo con él, 5) desarrollar las actividades y estrategias apropiadas.

La selección del vocabulario meta es problemática en el caso del español porque no existen test estandarizados para medir el vocabulario del aprendiz. Además, los documentos de referencia, como se señaló más arriba, constituyen fundamentalmente guías orientativas. Al margen de estos documentos, disponemos de *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners* (Davies 2018), que recoge las cinco mil familias de palabras más frecuentes del español, aunque no incluye unidades pluriverbales ni expresiones formulaicas, ni distingue en muchos casos distintas acepciones de una misma palabra. La frecuencia es un criterio relevante porque las 2500 palabras más frecuentes de una lengua constituyen en la mayoría de los textos más del 80% de su vocabulario, y en la conversación diaria informal alcanzan hasta el 95% (Nation 2001, 13). Otra opción para el profesor es considerar el vocabulario del manual que utilice como vocabulario meta, y trabajarlo si el manual no lo hace o lo hace de manera insuficiente. Por último, es imprescindible conceder espacio al llamado *vocabulario personal*, que cada alumno demandará en función de sus intereses y circunstancias, y que puede trabajarse mediante distintas actividades y estrategias.

Una vez seleccionado el vocabulario meta a través de los procedimientos mencionados, debe adoptarse un método que permita trabajarlo sistemáticamente y que persiga un aprendizaje que sea:

1) profundo, en relación con los aspectos implicados en el conocimiento de cada unidad léxica (*Principio 2*) y los tipos de unidades léxicas trabajadas (*Principio 3*);
2) amplio (*Principio 4*), desde una perspectiva numérica o cuantitativa;
3) tanto incidental como intencional (*Principio 7*);
4) que considere las singularidades de la L1 y la L2 (*Principio 5*), así como el resto de los procesos cognitivos y psicolingüísticos involucrados en el procesamiento del vocabulario y en su retención (*Principios 6* y *8*); y, en fin,
5) que asegure el éxito comunicativo en función del papel central que el vocabulario desempeña en él (*Principio 1*).

La aplicación de estos preceptos puede combinarse con determinados planteamientos de la enseñanza comunicativa de la lengua que continúan muy vigentes. Aportamos aquí una propuesta para trabajar el vocabulario articulada en cuatro fases, de un modo similar al que se lleva a cabo en ciertos desarrollos del enfoque por tareas. La propuesta se basa en los principios pedagógicos mencionados, es decir, en los resultados más relevantes aportados por la investigación. Las formas meta se trabajan en cada una de las fases, pensadas para que puedan acoplarse al desarrollo de la unidad didáctica correspondiente.

4.1. Acceso contextualizado a las unidades meta

Esta primera fase consta de un *input* abundante compuesto por variados textos y documentos tanto orales como escritos en los que aparecen las palabras meta. Es recomendable que las unidades aparezcan resaltadas mediante el tamaño de letra, color, subrayado, etc. (Barcroft 2012, 23), que no se incluya más de una palabra nueva por cada 50 (Nation 2001, 1) y que las formas aparezcan en unidades didácticas posteriores, para reforzar lo aprendido y completar el aprendizaje mediante su presentación en contextos nuevos. El *input* también puede albergar palabras no destinadas a la instrucción directa, pero consideradas de interés para los estudiantes, que pueden incluirse frecuentemente en las muestras de lengua de las unidades didácticas acompañadas por

glosas que recojan su definición o su traducción a la L1, un procedimiento que logra buenos resultados con respecto al vínculo entre la forma y el significado (Hulstijn *et al*. 1996).

Dado que en los primeros momentos del proceso de aprendizaje no conviene forzar la producción sin acceso al significado ni provocar una excesiva elaboración semántica —esfuerzo cognitivo— (Barcroft 2012, 17 y ss.), las actividades que acompañan a este *input* inicial se centran en dirigir la atención a las unidades léxicas meta y establecer el vínculo entre su forma y significado de acuerdo con el camino trazado por Leow (2015), de tal modo que las unidades pasen del *input* al *intake*. No se pretende la producción de las unidades meta en un acto comunicativo, ya que el alumno no cuenta todavía con el conocimiento necesario (combinatorio, sociolingüístico, etc.) para ello. Se trata de que acceda a su significado, se fije en su forma o realice determinadas asociaciones, aunque estas primeras actividades también permiten la formulación de hipótesis sobre el uso de las unidades y conllevan su aparición en las cuatro destrezas.

Ejemplo de actividad. *Después de leer el texto* (sobre determinados estereotipos de países hispánicos)*, responde a estas preguntas: 1) ¿estás de acuerdo con los estereotipos que se presentan?; 2) ¿qué estereotipos se asocian normalmente a tu país?* Para responder, los estudiantes tendrán que plantearse la relación entre la forma y el significado de las palabras que aparecen en el texto —adjetivos descriptivos, por ejemplo—, recordar palabras asociadas a este ámbito trabajadas en unidades anteriores e incluso ampliar la relación con palabras nuevas. La actividad puede plantearse también como un test en el que las palabras se acompañen de breves definiciones: *Los españoles son: a) introvertidos, porque tienen dificultades para relacionarse socialmente; b) conservadores, porque apoyan las ideas del pasado y no les gusta probar cosas nuevas*; etc.; después los alumnos se implicarán en una breve discusión sobre las respuestas.

4.2. Reflexión sobre el vocabulario presentado en los textos anteriores y sistematización

El vocabulario es ahora recuperado a partir de nuevas muestras de lengua, junto a las que se incorporan actividades de apercibimiento, descubrimiento y explicitación de los fenómenos léxicos. Conviene llamar la atención de los aprendices hacia las características de la lengua que están aprendiendo (unidades monoverbales, coapariciones frecuentes, patrones pragmáticos, reglas de combinatoria léxica, expresiones idiomáticas y su registro, etc.), a fin de que se produzca una adquisición gradual de la forma, de los significados que alcanza la lengua en la comunicación y de su uso. Estos textos y actividades, por lo tanto, sirven para procesar en profundidad las nuevas unidades y trabajar todos los rasgos que se hayan seleccionado de las palabras meta. Además, es importante en esta fase que las actividades pongan de relieve las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2 (Swan 1997), y todos los fenómenos léxicos que se trabajen deben aparecer también explícitos mediante resúmenes o cuadros explicativos, para que los alumnos puedan consultarlos cuando sea preciso.

Así, para elaborar otros aspectos léxicos de las unidades meta más allá del vínculo entre la forma y el significado establecido en la etapa anterior, se puede, siempre que sea posible, reflexionar sobre aspectos morfológicos por su potencial generativo, ya que un mismo morfema se adhiere a muchas raíces léxicas, lo cual permite al alumno aprender y reconocer un gran número de palabras y establecer redes de palabras por su semejanza morfológica. También las reflexiones sobre el registro de las unidades tienen cabida en esta fase, a través de la comparación, mediante diversas técnicas, de piezas equivalentes que pertenezcan a registros distintos.

Ejemplo de actividad. *A partir de estos dos textos* (uno construido con formas neutras y otro con sus equivalentes formas coloquiales)*, busca, para las palabras destacadas en el texto 1, palabras equivalentes en el texto 2; elabora una tabla con ellas*. Estas equivalencias podrían ser del tipo *es una*

persona muy alocada/está como una cabra, *es muy travieso/es un trasto*, etc. También puede utilizarse un solo texto en el que aparezcan únicamente los coloquialismos desconocidos; los estudiantes tendrían que subrayarlos y relacionarlos con sus equivalentes de registro neutro ya introducidos, para lo que pueden ayudarse de un diccionario de coloquialismos o de otros diccionarios como el *DLE*, que también aporta marcas de registro. Con los mismos procedimientos puede explorarse el uso de una palabra en registros diferentes, como, por ejemplo, *miedo*, que tiene usos neutros y usos coloquiales, como en la expresión *de miedo*, con significado ponderativo: *Hace un frío de miedo* o *Lo pasamos de miedo*.

Asimismo, resulta provechoso centrar actividades en la combinatoria léxica, pues ahí reside a menudo la mayor dificultad a la hora de usar una unidad. Con el diccionario *Práctico* (Bosque 2006), los estudiantes pueden elaborar por sí mismos las clases léxicas que selecciona un verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio determinado o ampliar dichas clases, con lo que aumentan las posibilidades de que fijen esta combinatoria en su lexicón y sean capaces de producir y comprender combinaciones nuevas originadas a partir de ese conocimiento o restricción; con *Redes* (Bosque 2004), por su parte, se pueden examinar los usos figurados de los sustantivos de ciertas clases léxicas que son usados con frecuencia (Rufat 2018).

Ejemplo de actividad. *1) En el texto aparece la expresión* nos dimos un abrazo. *Busca en el diccionario* Práctico *el verbo* dar *y localiza la lista en la que aparece* abrazo. *¿Qué otras palabras aparecen en la lista?* Clave: *patada*, *bofetón*, *beso*, *toque*, *apretón [de manos]*, *espaldarazo*. *2) ¿Qué tienen en común todos esos sustantivos?* Clave: denotan "movimientos reales o figurados resultantes de algún contacto". De esta manera, los estudiantes pueden elaborar por sí mismos la clase léxica que selecciona *dar* en un contexto determinado —en otro lugar habría que trabajar la forma pronominal del verbo y su significado—, y ampliarla con sustantivos como *tirón*, *codazo* o *achuchón*.

En lo que respecta a los corpus, constituyen una buena herramienta para fijar la forma y el significado de las unidades, debido a la aparición repetida de las formas en el sistema de concordancias, y también para explorar su combinatoria (Cruz Piñol 2012). Los corpus (véase el Capítulo 39 de Parodi y Burdiles en este volumen), a diferencia de lo que ocurre en condiciones normales de lectura, proporcionan una situación donde el foco de atención reside tanto en la forma como en el significado contextualizado de una palabra. Son actividades habituales la exploración de la combinatoria de las unidades de uso frecuente y el trabajo con palabras que se combinan con determinadas clases léxicas, de modo que el aprendiz las elabore por sí mismo y avance, cuando sea el caso, del sentido literal a los figurados (Sánchez Rufat y Jiménez Calderón 2013). Tanto con corpus como con diccionarios combinatorios es útil que las actividades desemboquen en la elaboración de asociogramas.

Ejemplo de actividad. *¿Qué podemos decir de una casa? Introduce este término en el Corpus del Español y anota las palabras y expresiones con las que se combina* casa. Clave: *ama de casa*, *quedarme en (mi) casa*, *salir de (su) casa*, *ir a (tu) casa*, *una gran casa*, *una hermosa casa*, *una casa adosada*, *delante de la casa*, etc.

4.3. Consolidación de los elementos léxicos a través de prácticas guiadas

Estas prácticas tendrán en unos casos un objetivo meramente lingüístico, es decir, se corresponderán con actividades cerradas en las que se busque automatizar la forma, el significado y el uso tanto receptivo como productivo de las unidades; y en otros casos, comunicativo, a través de pequeñas tareas de producción muy pautadas o dirigidas basadas en la experiencia del aprendiz en las que se activa el empleo de los contenidos léxicos trabajados en la fase anterior.

Existen varios tipos de actividades cerradas que pueden emplearse en esta fase. Para trabajar el conocimiento receptivo, pueden usarse tarjetas que presenten la forma meta en una cara y su definición o equivalente en la L1, en la otra. Para la automatización de la forma, se puede optar por la sencilla actividad de completar los caracteres que faltan; como pista, la palabra incompleta puede aparecer en un texto breve o simplemente acompañarse de su definición. También se pueden proponer ejercicios de manipulación de enunciados, como la transformación de oraciones que presentan adjetivos en otras en las que esos adjetivos se conviertan en sustantivos derivados (por ejemplo, *ser arrogante/tener arrogancia*). Desde ahí, como paso previo a las producciones comunicativas abiertas, pueden incluirse en esta fase producciones pautadas, mediante las que los estudiantes recuperarán las formas y sus usos en contextos reales o imaginarios, mediante la asignación de roles.

Ejemplo de actividad. *En este texto se piden varios deseos para el año nuevo. ¿Qué le pides tú?* Clave: *Ojalá [que], me gustaría [que]. . . .* Con actividades como esta pueden trabajarse bloques semiprefabricados como *ojalá* [+ subjuntivo], *ojala que* [(+ SN) + subjuntivo], *me gustaría* [+ infinitivo], *me gustaría que* [(+ SN) + subjuntivo], que aparecerán en el texto previo a la actividad.

4.4. *Producción o práctica abierta por medio de tareas*

Entendemos *tarea* como el producto realizado por el estudiante con el que culmina toda unidad didáctica y, por consiguiente, su objetivo principal. Para llegar a ella, como se ha visto, las actividades van de menos a más complejas, de más guiadas a más libres y comunicativas. La tarea implica, en efecto, un uso comunicativo de la lengua, en coherencia con el dominio de la competencia comunicativa al que se aspira; ese uso, por lo tanto, es representativo del aula como espacio social, pero también es equiparable al que se realiza fuera de ella. La tarea, además, requiere la integración de varias destrezas y la atención al significado, aunque sin descuidar la atención a la forma. Y, por último, la tarea, como cualquier proceso comunicativo, es abierta; es decir, comporta una producción comunicativa que depende de los usuarios y de los factores que rodean el acto de comunicación.

De acuerdo con lo expuesto, para la realización de la tarea el léxico es un elemento imprescindible que el aprendiz debe ser capaz de recuperar en el acto de habla con la inmediatez que caracteriza la producción oral nativa. Las formas meta, después de 1) haberse percibido en contexto, 2) haber sido objeto de reflexión y sistematización, y 3) haberse consolidado a través de prácticas guiadas, se han de recuperar ahora en una tarea que, al mismo tiempo, recoja los demás contenidos trabajados en la unidad didáctica. Pueden encontrarse, en diversos trabajos y manuales, múltiples ejemplos de tareas que cumplen con las características descritas: elegir y recrear las expresiones (canciones, poemas, pinturas, paisajes. . .) que se adapten a determinados sentimientos; elegir un alojamiento por Internet; llevar a cabo un sondeo sobre el tiempo libre; hacer un regalo a un compañero; hablar de nuestras aptitudes para determinados trabajos; elaborar una revista de opinión; crear una asociación y presentar sus objetivos y proyectos; etc. El vocabulario meta, que conviene trabajar sistemáticamente mediante pautas como las expuestas, se elegirá —entre otros criterios posibles, como el de la frecuencia, ya mencionado— en función de la tarea a cuya realización aspire la unidad didáctica.

En definitiva, el valor que ha alcanzado el componente léxico en las esferas lingüística, psicolingüística y pedagógica permite formular principios como los que se han presentado aquí, que condensan los resultados fundamentales que ha proporcionado la investigación en torno a la naturaleza del vocabulario, su aprendizaje y su enseñanza. Dichos principios, abiertos y ampliables en función de las aportaciones de nuevos estudios, deben tenerse en cuenta en los métodos que persigan un dominio eficaz del vocabulario para la adquisición de la competencia

comunicativa en el ámbito de la enseñanza del español. En ello se fundamenta la propuesta metodológica expuesta en este capítulo, que puede servir de base, al mismo tiempo, para nuevos planteamientos que se desarrollen en esa dirección.

Bibliografía recomendada

Barcroft, J. 2012. *Input – Based Incremental Vocabulary Instruction*. Alexandria: TESOL International Association.

Gardner, D. 2013. *Exploring Vocabulary: Language in Action*. Londres y Nueva York: Routledge.

Leow, R. P. 2015. *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student – Centered Approach*. Londres y Nueva York: Routledge.

Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Rufat, A. y F. Jiménez Calderón, eds. 2015. *New Perspectives on the Acquisition and Teaching of Spanish Vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español*. Número monográfico del *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2).

Bibliografía citada

Alderson, J. C. 2005. *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. Londres: Continuum.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines*. www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012.

Arnaud, P. J. L. y S. J. Savignon. 1997. "Rare Words, Complex Lexical Units, and the Advanced Learner". En *Second Language Vocabulary Acquisition*, eds. J. Coady y T. Hucking, 157–173. Ámsterdam: John Benjamins.

Barcroft, J. 2009. "Effects of Synonym Generation on Incidental and Intentional Vocabulary Learning during Second Language Reading". *TESOL Quarterly* 43 (1): 79–103.

Barcroft, J. 2015: "El método IBI en la enseñanza del léxico: teoría, investigación y nuevas perspectivas". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 112–125.

Boers, F., J. Eyckmans, J. Kappel, H. Stengers y M. Demecheleer. 2006. "Formulaic Sequences and Perceived Oral Proficiency: Putting a Lexical Approach to the Test". *Language Teaching Research* 10: 245–261.

Boers, F. y H. Stengers. 2008. "A Quantitative Comparison of the English and Spanish Repertories of Figurative Idioms". En *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, eds. F. Boers y S. Lindstrombreg, 355–374. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

Bosque, I. 2001. "Sobre el concepto de colocación y sus límites". *Lingüística española actual* 21 (1): 8–35.

Bosque, I., dir. 2004. *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Bosque, I. 2005. "Combinatoria y significación. Algunas reflexiones". En *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, ed. I. Bosque, LXXVII–CLXXIV. Madrid: SM.

Bosque, I., dir. 2006. *Práctico. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Cervero, M. J. y F. Pichardo. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Cruz Piñol, M. 2012. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

Davies, M. 2018. *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Londres y Nueva York: Routledge.

Erman, B. y B. Warren. 2000. "The Idiom Principle and the Open – Choice Principle". *Text* 20: 87–120.

Goossens, N. A., G. Camp, P. P. Verkoeijen, H. K., Tabbers y R. A. Zwaan. 2012. "Spreading the Words: A Spacing Effect in Vocabulary Learning". *Journal of Cognitive Psychology* 24 (8): 965–971.

Higueras, M. 2004. "Claves para la enseñanza del léxico". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 9: 172–192.

Hulstijn, J. H., M. Hollander y T. Greidanus. 1996. "Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Recurrence of Unknown Words". *Modern Language Journal* 80 (3): 327–339.

Instituto Cervantes. 2006: *Plan curricular del Instituto Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Joe, A. 1998. "What Effects Do Text – Based Tasks Promoting Generation Have on Incidental Vocabulary Acquisition?". *Applied Linguistics* 19 (3): 357–377.

Laufer, B. y J. Hulstijn. 2001. "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task – Induced Involvement". *Applied Linguistics* 22 (1): 1–26.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. 2000. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Liceras, J. 2009. "La interlengua del español en el siglo xxi". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 5.

Nagini, P. 2008. "The Mental Lexicon". *Journal of the Indian Academy of Applied Psichology* 34 (1): 181–186.

Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Nueva York, NY: Newbury House.

Nation, I. S. P. 2000. "Learning Vocabulary in Lexical Sets: Dangers and Guidelines". *TESOL Journal* 9 (2): 6–10.

Nation, I. S. P. y P. Meara. 2002. "Vocabulary". En *An Introduction to Applied Linguistics*, eds. N. Schmitt, 35–54. Londres: Arnold.

Nattinger, J. R. y J. S. De Carrico. 1992: *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Pellicer-Sánchez, A. y N. Schmitt. 2010. "Incidental Vocabulary Acquisition from an Authentic Novel: Do Things Fall Apart?". *Reading in a Foreign Language* 22 (1): 31–55.

Rufat, A. 2018. "Enseñanza-aprendizaje del componente léxico – semántico". En *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza – aprendizaje de los componentes lingüísticos*, eds. M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar, 73–108. Madrid: EnClaveELE.

Sánchez Rufat, A. 2015. *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio contrastivo de interlengua basado en corpus*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.

Sánchez Rufat, A. y F. Jiménez Calderón. 2013. "Combinatoria léxica y corpus como *input*". *Language Design* 14: 61–81.

Schmitt, N. 2008. "Instructed Second Language Vocabulary Learning". *Language Teaching Research* 12 (3): 329–363.

Stengers, H. 2009. *The Idiom Principle Put to the Test: An Exercise in Applied Comparative Linguistics*. Tesis doctoral, Vrije Universiteit, Brussel.

Swan, M. 1997. "The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acquisition and Use". En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, eds. N. Schmitt y M. McCarhty, 162–180. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. Londres: Collins ELT.

Wray, A. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wray, A. 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

17

CULTURA E INTERCULTURALIDAD

(Culture and intercultural communication)

Jorge Jiménez-Ramírez

1. Introducción

Con este capítulo se pretende arrojar luz sobre algunas de las cuestiones recurrentes dentro de la enseñanza del concepto de cultura: ¿Qué entendemos por este concepto? ¿Por qué es fundamental la cultura en cualquier programa de lengua segunda (L2)? ¿Por qué se establecen analogías con elementos como un iceberg, una cebolla o unas gafas o lentes? ¿Qué es la competencia intercultural? ¿Por qué no deja de adquirir importancia tanto en la educación como en la empresa, la economía o las relaciones internacionales? ¿Qué tienen que ver ambos conceptos, cultura y competencia intercultural, con el aprendizaje de L2? Y, sobre todo, ¿cómo se puede trabajar la cultura de una forma sencilla y apta para todos los niveles y contextos educativos? Para responder a estas y otras cuestiones, en este capítulo se sistematizan las principales perspectivas sobre la cultura que coexisten dentro de la lingüística aplicada, unificando las definiciones más pertinentes con la comunicación y presentando las contradicciones esenciales que afectan a la enseñanza de la cultura. Asimismo, se esbozan las líneas de desarrollo dentro de un área que está llamada a incrementar su visibilidad en los años venideros. Por último, se propone una metodología en cuatro pasos que ponen en práctica la competencia intercultural a partir de una habilidad cognitiva básica, la comparación, a través del extrañamiento y con el objetivo de mejorar la eficacia comunicativa.

Palabras clave: cultura; interculturalidad; comparación; extrañamiento; eficacia comunicativa

The main goal of this chapter is to shed light on some of the recurring issues within the teaching of culture: What do we mean by this concept? Why is culture fundamental in any second language (L2) program? Why are analogies established with elements such as an iceberg, an onion or a pair of glasses? What is intercultural competence? Why does it continue to gain importance not only in education but also in business, economics or international relations? What do these concepts – culture and intercultural competence – have to do with learning a second language (L2)? And above all, how can culture be integrated and taught in a simple and suitable way in all educational levels and contexts? To answer these and other questions, in this chapter, the main perspectives on culture coexisting within applied linguistics are systematized, unifying the most relevant definitions with communication and presenting the essential contradictions that

affect the teaching of culture. Likewise, future lines of development are presented within an area that will undoubtedly be strengthened in the coming years. Finally, a four-step methodology is advanced, one that works on intercultural competence from a basic cognitive ability – comparison – through estrangement, with the aim of improving communicative efficacy.

Keywords: culture; interculturalism; comparison; strangeness; communicative effectiveness

2. Estado de la cuestión

En el año 2014, la palabra más buscada en el *Diccionario de la lengua española* (DRAE) fue el término *cultura* (Morales 2015). Esto da una idea de la falta de concreción semántica y ambigüedad que caracteriza a este término en muchos campos de estudio como, por ejemplo, la lingüística aplicada, donde la cultura constituye a menudo un "contenido curricular problemático" (Koike y Lacorte 2014). Aunque podamos manejar tantas definiciones de *cultura* como disciplinas que estudian la especie humana, la mayoría coinciden en concebirla como una serie de habilidades y conocimientos de carácter colectivo (Hofstede 1994, 5), compartidos (Bowers 1992, 7) y organizados de acuerdo con reglas de percepción comunes (Alptekin 1993, 136; Kramsch 1998, 10). En concreto, dentro de la lingüística aplicada, la cultura incluye "los actos del habla, la estructura retórica de los textos, las organizaciones sociales, los constructos de conocimiento [. . .], las nociones de espacio personal, los gestos, el tiempo y cuestiones similares", como señala Hinkel (1999, 1) a partir de las definiciones recogidas por el Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) de la Universidad de Minnesota.

Desde comienzos del siglo XXI, las directrices institucionales de la enseñanza de lenguas —como los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015), el currículo inglés (establecido en 1988 con la aprobación del *Education Reform Act*) o el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (2006)— consideran fundamental incrementar la enseñanza de este conjunto indefinido de contenidos, destrezas y habilidades pertinentes para el aprendizaje de lenguas que se engloban bajo el término *cultura*. Este aumento de la demanda es coherente con las necesidades de una sociedad globalizada, influida por el abaratamiento de costes en el transporte de masas y los avances tecnológicos (Brislin 1993, 2), y el incremento exponencial de los contactos entre personas de diferentes culturas que crean sociedades cada vez más multilingües y multiétnicas. Estos cambios sociales han hecho evidente, también entre los profesionales de lenguas segundas (L2), La gran importancia que para la comunicación tiene la cultura, entendida como un conjunto diverso de saberes (Jandt 2010). De esta forma, la enseñanza de la cultura se ha incorporado como contenido en las programaciones de español como L2 junto al fomento de estrategias que desarrollan la *conciencia lingüística de la cultura* (Attinasi, Friedrich y Otsler 1998) porque:

> Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión, incluso de palabras y expresiones básicas (por ejemplo, las que hacen referencia al horario de comidas), puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor.
>
> (Byram y Fleming 2009, 12)

Toda esta "compleja combinación de conocimientos valiosos y destrezas" (Corbett 2003, 30) que necesita adquirir el aprendiz de L2 conforma la *competencia comunicativa intercultural* (Lustig

y Koester 1993; Byram 1997; Moran 2001) que posteriormente Fantini (1999) simplificaría como *competencia intercultural*. El origen del término se remonta al concepto de *competencia comunicativa* (Canale y Swain 1980) que algunos autores, como Van Ek (1986) o Bachman y Palmer (1984, 1989), ampliaron posteriormente con otras subcompetencias —como la social, la sociolingüística, la sociocultural o la pragmática, entre otras— que atendían específicamente los aspectos sociales y contextuales que afectan a la comunicación.

Respecto al concepto de competencia intercultural, en general se pueden distinguir dos tipos de definiciones según se centren en la eficacia de la comunicación o en la transformación personal. Dentro del primer grupo, el Instituto Cervantes, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al*. 2008), define la competencia intercultural como: "La habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad". Por otra parte, Lustig y Koester (1993, 28) definen la competencia intercultural como la capacidad y habilidad para insertarse en otras culturas y comunicarse eficazmente, compartiendo los significados simbólicos, estableciendo relaciones y desarrollando tareas con personas de las culturas metas.

Otro segundo grupo de definiciones contempla la competencia intercultural como un proceso de transformación. En este sentido, ya Selinker (1972) aspiraba a que los aprendices pasaran del estado de *turistas* (con imágenes simples y estereotípicas de la otra cultura) a un estado de *ciudadanos* (un nivel de aculturación que hace innecesaria la interpretación porque la comprensión ya está asegurada). También Meyer (1991, 137), Hinkel (1999, 219) o Liddicoat (2009, 131), por ejemplo, entienden la competencia intercultural como una vía de meditación transcultural que conduce a hallar y fijar la identidad real de los aprendices. Además, la interculturalidad tiene que poner el acento en el desarrollo de habilidades que transforman a una persona "monocultural" en otra "multicultural" capaz de entender y respetar las diferencias (Jandt 2010, 54), por eso en los últimos años se ha incrementado el trabajo sobre la identidad mediante, por ejemplo, encuestas de percepción (Koike y Lacorte 2014).

Ambos grupos de definiciones de competencia intercultural, la comunicativa y la transformadora, conciben al aprendiz ideal de L2 como un *border-crosser*: un negociador de significados o "hablante intercultural" (Roberts y Byram 2001, 3, 5–6) capaz de enfrentarse a la *otredad* (Oliveras 2000; Hallam y Street 2001) puesto que "comunicar en una segunda lengua o lengua extranjera requiere mediación y establecer relaciones entre la propia cultura y las otras" (Roberts y Byram 2001, 7). Por esta razón se da mucha importancia en la metodología de LE/2 al "encuentro o la interacción entre culturas y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse" (Byram y Fleming 2009, 245) y se concibe al aprendiz de lenguas como un *mediador* (Capítulo 4 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) [Council of Europe 2001, 2017]): un intermediario a medio camino entre dos culturas, dos lenguas y dos visiones del mundo (Corbett 2003, 2) que, sin pertenecer completamente a ninguna de ellas, posee la "macrocompetencia" (García y Kharnásova 2012, 100) de conocer la sociedad meta, la sociedad de origen y los vínculos entre ambas.

3. Consideraciones metodológicas

Como indica Griffin (2005, 12), la competencia intercultural constituye en la actualidad una de las competencias menos trabajadas en la enseñanza de idiomas, debido a su carácter *controvertido* y *confuso*. En primer lugar, la enseñanza de la competencia intercultural resulta controvertida porque, como señalábamos antes, durante el proceso de adquisición se cuestiona inevitablemente la identidad del aprendiz al comparar su propia identidad con la del *otro* (Knutson 2006). El

resultado es que se genera incomodidad entre aprendices y profesores al cuestionar conceptos o perspectivas asumidas como normales. Con frecuencia, esta duda se considera políticamente incorrecta o puede herir susceptibilidades, sobre todo, si las actividades no han sido diseñadas y pautadas con suficiente atención. Por este motivo, a menudo el profesor evita trabajar con actividades y contenidos culturales porque pueden ser percibidos como socialmente delicados o polémicos. En segundo lugar, también forma parte de la controversia la dificultad para medir la adquisición de la competencia intercultural. El desconocimiento general de los métodos de evaluación favorece la idea de que la competencia intercultural es invaluable y, por lo tanto, desde la perspectiva de algunos administradores, no valiosa; por consiguiente, la balanza se inclina a favor del léxico y la gramática cuando se trata de medir el nivel comunicativo de los aprendices.

Además de controvertido, el panorama de la competencia intercultural resulta confuso porque conviven varias posturas respecto a la enseñanza de cultura, según se centren, de acuerdo con Marcos Marín (1990), en el estudio de los textos (el *eje literario*), la reflexión teórica sobre el lenguaje (el *eje filosófico*) o su utilidad como herramienta de comunicación (el *eje del foro*).

Para los profesionales que provienen del *eje literario* (generalmente formados en programas de filología y literatura), el modelo lingüístico es la variedad literaria, por eso los contenidos se organizan en torno a la gramática normativa y se ignora el papel del contexto en las interacciones reales. Bajo este enfoque tradicional, el papel de la cultura se reduce a un repertorio de contenidos históricos y artísticos, o de *cultura con mayúsculas* (Seelye 1984; Adaskou, Britten y Fahsi 1990; Miquel y Sans 1992), que se completa con contenidos de las "cuatro efes": *facts, food, festivals* y *folkore* (Kramsch 1993, 24).

Otros profesionales prefieren centrarse el *eje filosófico*, o sea, conocer los mecanismos cognitivos comunes que activan los humanos cuando se comunican. En las metodologías desarrolladas a partir de este grupo de ideas priman los mecanismos psicológicos que afectan al aprendizaje frente al papel de la cultura, que en algunos casos se llega a juzgar irrelevante (como en el generativismo).

Finalmente, a partir de los años 70 surge el *eje del foro* con la intención de ocuparse del carácter social que tienen las lenguas. Los profesionales interesados en esta postura sostienen que la interacción humana es un proceso complejo en el que el contexto tiene un papel esencial para la intercomprensión (Kramsch 1993) y en el que la lengua es solo una parte de una comunicación siempre condicionada por creencias, valores, costumbres, ritos o tabúes. La comprensión cultural desplaza en importancia a la exactitud gramatical y se hace "un énfasis explícito en los aspectos socioculturales del uso de la lengua" (Canale y Swain 1980) de manera que la cultura se integra en el currículo de la L2 con la misma importancia que el resto de los contenidos (Corbett 2003, 24).

En la actualidad, las técnicas y métodos de los tres ejes de ideas conviven y se combinan *ad hoc* creando una situación que diversos autores tildan de transmetodológica, postmetodológica (Lacorte 2007) o ecológica (Tudor 2003). Esta coyuntura, por un lado, culmina la convergencia metodológica que en torno a la competencia intercultural se inició en los años 80 (Scollon 1980), pero, por otro lado, genera importantes paradojas que abundan en la confusión sobre su enseñanza y adquisición.

La primera contradicción es que, como señala Fantini (2000), los profesores conciben la competencia intercultural o bien como una habilidad o bien como una suma de conocimientos, según el eje de ideas del que provengan, su experiencia y formación (Allen 2000). A pesar de que la mayoría ha recibido una preparación basada en técnicas filológicas (Pastor Cesteros 1999), se les insta a trabajar con métodos y conceptos que dependen de una concepción comunicativa

de la lengua. El resultado es que para muchos de estos profesores la cultura es un contenido que deben enseñar porque se incluye en el diseño curricular, pero no cuentan con herramientas o conocimientos para desarrollarla. Así, la cultura se percibe como un contenido curricular misterioso, semejante a un iceberg, con una gran parte interna compleja y oculta.

Ante esta situación, muchos docentes pueden sentirse confundidos y entremezclar el desarrollo de la competencia intercultural con el aprendizaje de contenidos de "cultura con mayúsculas", más fácilmente identificables y evaluables (Nikleva 2012). La música, la pintura, el cine, la arquitectura, las fiestas o los personajes históricos se introducen en un programa de L2 imitando currículos escolares de carácter más general en la lengua materna de los alumnos, lejos de posibles metas comunicativas y/o interculturales. De esta manera, la cultura se percibe como un repertorio de contenidos sin ningún objetivo claro, a veces reforzando los estereotipos y, en cualquier caso, con una rentabilidad comunicativa nula.

La segunda contradicción que afecta drásticamente a la enseñanza de la competencia intercultural es que, a pesar de las recomendaciones institucionales para promover el desarrollo de la competencia intercultural, los aprendices reciben escasa formación o entrenamiento específico para la comprensión de las perspectivas mentales de su propia cultura de origen (incluso en el caso de los programas de estudios o trabajo en el extranjero). Se espera que los aprendices adquieran la competencia intercultural por la simple exposición a materiales, muestras o convivencia con personas de otras culturas. Sin embargo, las investigaciones demuestran que, sin actividades específicas y un diseño curricular que incluya la competencia intercultural, los aprendices se sirven de su experiencia en el extranjero para confirmar y aumentar los estereotipos que ya tenían antes de su marcha (véase Kordes 1991, 288; Coleman 1997o Salisbury 2013). Es decir, la simple exposición a productos culturales (imágenes, música, textos o cine, por ejemplo) resulta insuficiente para garantizar que el aprendiz llegue a ser un mediador que comprenda el sistema de ideas no solo de la otra cultura, sino de la propia.

Precisamente por este segundo punto, la investigación sobre la competencia intercultural ofrece perspectivas muy prometedoras. Lessard-Clouston (2016, 65) señala que, aunque se puede calificar la producción académica sobre competencia intercultural como insuficiente, la investigación sobre la enseñanza de cultura en L2 está emergiendo en el ámbito del español L2 —y también en otros idiomas. A partir de los trabajos de Martin (2015) y Lessard-Clouston (2016), se señalan estas dimensiones como ejes para la investigación venidera:

1) La identidad, las relaciones de poder y los discursos nacionales. Ya se vio que cuestionarse la propia identidad es una consecuencia inherente al proceso de aprendizaje de una L2, por lo tanto, es necesario conocer cómo interfiere en la articulación de programas de enseñanza o el diseño de actividades pedagógicas (un buen ejemplo de esta tendencia es el trabajo de Nugent y Catalano 2015).
2) La conexión entre los avances de las últimas teorías psicopedagógicas y la práctica en el aula. Se destacan las contribuciones que se están haciendo en este sentido desde el cognitivismo (véase Moreno-Fernández 2014).
3) La integración de la tecnología en el proceso de la adquisición de la competencia intercultural, incluida en la evaluación (véase el curso Proyecto Cultura coordinado por Gilberte Furstenberg en el Massachusetts Institute of Technology [MIT] o Godwin-Jones 2013; también los Capítulos 35–38 en este volumen).
4) El diseño de currículos e inventarios de contenidos culturales. Sobre todo, en lo que respecta a la estructura de la conversación o contenidos no lingüísticos, como la cinésica, la tactémica o la cronémica, entre otros (véase la propuesta de Moran 2001).

5) La intervención curricular. Es necesario tener modelos que resuelvan cómo incorporar la competencia intercultural en los currículos ya en funcionamiento o en otros nuevos (p. ej., Santamaría 2010 o Song 2014).
6) El desarrollo de modelos metodológicos generales para la competencia intercultural. Por un lado, son necesarios modelos de actividades que motiven a los aprendices a reflexionar y aprender sobre la cultura propia y ajena (véase, por ejemplo, la propuesta de Koike y Lacorte 2014). Por el otro, la enseñanza y el aprendizaje de la competencia intercultural necesitan una metodología propia que, de acuerdo con lo señalado antes, cumpla los siguientes requisitos: estar centrada en el desarrollo de la competencia, no en la simple adquisición de los contenidos culturales; formar comunicadores culturalmente competentes, capaces de comunicarse con miembros de varias culturas; ser capaz de funcionar en casi todos los ejes de ideas, enfoques, métodos, niveles y contextos formativos; desarrollar la capacidad crítica y el análisis del aprendiz, además de permitir la interacción con otros aprendices.

En resumen, para muchos profesionales, la competencia intercultural es sinónimo del simple conocimiento sobre costumbres e instituciones (Corbett 2003, 31) y la gramática sigue siendo el eje vertebrador de la clase y la evidencia que muestra el nivel del aprendiz. Ni los manuales o libros de texto, ni los programas de enseñanza suelen incluir contenidos que expliquen el contexto —como la cinésica, la cronémica, la tactémica, la pragmática, la sociolingüística y la supralingüística— o que den información sobre variedades diastráticas, tabúes, estereotipos o estructura de la conversación. Los centros educativos muestran reticencias ante su enseñanza porque para su adquisición es necesario lidiar con elementos potencialmente conflictivos que afectan a la identidad del aprendiz y del profesor. Además, los profesores se sienten escépticos ante la importancia de una competencia cuya función no entienden y para cuya enseñanza no suelen estar formados, de manera que todos —centros, profesores y alumnos— prefieren asumir que la competencia intercultural se adquiere por la simple convivencia en otra cultura. En la próxima sección, proponemos unas pautas para el desarrollo de la competencia intercultural en L2 que faciliten la capacidad del aprendiz de trabajar la reflexión sobre la red de elementos que intervienen en la comunicación —no sólo en la gramática o el léxico—, y de entender que la identidad cultural es una construcción mental más.

4. Pautas para el desarrollo de la competencia intercultural

Como hemos mencionado antes, la competencia intercultural no forma solamente una mera colección de datos, curiosidades, sucesos o historias, sino que responde a la capacidad de ser comunicativamente competente: conocer las estructuras sociales, los valores y actitudes relacionadas con el lenguaje, la red de significados compartida, los recursos implícitos que intervienen en la comunicación, las categorías conceptuales y cómo se transmiten la información y las habilidades en la cultura-lengua meta (Saville-Troike 2008). Cualquier actividad o intervención curricular para reforzar la competencia intercultural debe tener como último objetivo que el aprendiz pueda vivir dentro o en contacto con varias culturas y, por consiguiente, capacitarlo tanto para comunicarse, como para manejar los choques culturales o los estereotipos desde una perspectiva externa, o *etic*, que relativice las perspectivas internas, o *emic*, de los miembros de la cultura meta (Harris 2004: 30).

Al diseñar las actividades con estos objetivos, se fomenta que el aprendiz interprete los hechos culturales mediante el empleo de cinco *funciones* —comparar y contrastar, extraer conclusiones, hacer predicciones, discutir posibilidades y probabilidades (Moran 2001, 44)— y cinco *conocimientos*: un primero sobre "mí", sobre "el otro" y sobre cómo ocurre la comunicación; un

segundo para interpretar y relacionar dichos conocimientos; un tercero que provea la perspectiva crítica sobre los comportamientos culturales; un cuarto para que sea capaz de descubrir la información cultural, y el quinto para relativizar y valorar las actitudes y creencias del otro y de sí mismo (Byram 1997).

4.1. El extrañamiento como eje de la enseñanza de cultura

Proponemos compendiar dichas funciones y conocimientos en tres acciones cognitivas básicas: *observar, comparar* y *analizar*. Estas acciones forman parte de nuestra forma de conceptualizar el mundo desde que nacemos, y además constituyen la esencia del método científico propio de ciencias como la antropología o la lingüística, que aspiran a acceder al "plano semántico" oculto tras los aspectos informales y las relaciones de las personas (Haller 2005, 13).

Consecuentemente, la propuesta a continuación se enmarca en una línea metodológica transdisciplinar que, inspirada en los trabajos de Byram, identifica en el aprendiz de L2 una serie de habilidades y competencias compartidas con los etnógrafos (Corbett 2003, 94). La intención no es formar protoantropólogos, sino que el aprendiz pueda adquirir conceptos teóricos y destrezas que le permitan entender las prácticas locales y describirlas (Roberts y Byram 2001, 11). Como resume Barro Jordan y Roberts (2009, 103): "Los estudiantes no tienen que convertirse en especialistas en antropología social. [Pero] son estudiantes de idiomas que estarán más capacitados [para la comunicación y la convivencia]".

A partir de dicho enfoque compendiamos las diferentes líneas en torno a la enseñanza de competencia intercultural en un modelo simple que se caracteriza por:

- Centrarse en problemas reales. La metodología se enfoca en resolver problemas reales y cotidianos, de manera que "motiven a los aprendices a buscar información cultural activa y sistemáticamente" (Corbett 2003, 33). La lengua no es el objetivo, sino el medio para intercambiar información y participar en los hechos culturales. Se trata, como decía Austin, de hacer cosas con palabras porque "la cultura es *hacer* más que *ser*" (Roberts y Byram 2001, 55).
- Asumir los conflictos, estereotipos y diferencias culturales. No se rehúyen los estereotipos, sino que se incluyen en el proceso de aprendizaje porque ayudan a la reflexión sobre la identidad y la percepción (Ting-Toomey y Chung 2005). La idea es que vivir en otra cultura y a la vez mantener la propia identidad es importante para el aprendiz y que el esfuerzo de superar los choques culturales es un valor educativo (Corbett 2003, 30).
- Centrarse en la comunicación eficaz y la comprensión del contexto. No solo "las palabras acarrean significados culturales" (Silva-Corvalán 2001, 8–9), sino también la sintaxis, los silencios, las posturas, el momento en el que tiene lugar la interacción, los artefactos que están o intervienen en el contexto, etc. La comunicación compleja eficaz es posible si se participa de las situaciones, se interpretan y se comparan con los contextos de la lengua materna (L1) (Moran 2001, 39).
- Integrar equilibradamente las destrezas. Para avanzar en el proceso de aprendizaje, el aprendiz usará una variedad de materiales y deberá participar en actividades según su nivel lingüístico, pero en cualquier caso deberá integrar tanto las destrezas de tipo más productivo (conversación y escritura) como las de tipo receptivo (lectura y audición).

A partir de estas premisas, cualquier actividad puede impulsar la competencia intercultural en cuatro pasos: presentación, desplazamiento, extrañamiento y evaluación (véase también el resumen en la Tabla 17.1).

Tabla 17.1 Pasos para el diseño de actividades

Paso	*Objetivo*
Presentación	Movilizar el conocimiento del mundo.
Desplazamiento	Distancia psicológica que permite separarse de la propia identidad cultural.
Extrañamiento	Conceptualizar los rasgos de la cultura propia como ajenos.
Evaluación	Validación de conclusiones (o extracción de otras nuevas).

1) *Presentación*. El objetivo de este primer paso es que el aprendiz movilice su conocimiento del mundo para limitar el problema que quiere resolver. Bronislaw Malinowski (1986, 26) ya hablaba de la necesidad de determinar los "problemas preliminares" antes de iniciar la investigación. Comprender otra cultura comienza por identificar las diferencias (Santamaría 2010, 59) y los problemas concretos y cotidianos que conllevan, bien de una forma deductiva, a partir de productos culturales seleccionados según sus intereses (como películas, obras literarias, cómics, revistas, anuncios, canciones, programas o series de televisión), o inducido por preguntas abiertas del profesor (véase la lista de Hughes 1995, 167).
2) *Desplazamiento*. Como señala Haller (2005, 17), toda tarea antropológica comienza con un viaje porque proporciona el estímulo necesario para abstraerse de "las categorías ordinarias de interpretación de la realidad" (Velasco y Díez 2006, 143, 155). Argumenta Lombard (1994, 39): "No se puede esperar [que estudiantes] que no han traspasado el horizonte de su propia sociedad entiendan las costumbres que se confunden con la materia misma de la que está hecho su pensamiento". De igual modo, las actividades que desarrollan la competencia intercultural deben procurar el desplazamiento, pero no entendido como un espacio físico, sino como la distancia psicológica que permite al aprendiz separarse críticamente de su identidad cultural y desarrollar una perspectiva objetiva. Se puede trabajar el desplazamiento a través de dos técnicas:

   - La *observación detallada* (*thick description)*, típica también de los estudios culturales, que permite que el aprendiz pruebe a ser el otro, el sujeto observado (Velasco y Díez 2006, 28). Además, guiada por el profesor, es una excelente herramienta para el desplazamiento y ayuda al progreso cotidiano del estudiante de L2 (Roberts y Byram 2001, 30; Driskill y Laird 2011, 93).
   - La *observación participante*, que obliga al alumno a sumergirse en la cultura de acogida y a interaccionar con sus miembros porque no sólo observa, sino que comparte los hechos, los símbolos, ritos y conductas (Santamaría 2010, 67). Sin embargo, la participación implica necesariamente el aprendizaje y la práctica de las reglas básicas de comunicación del grupo estudiado y un cierto grado de empatía o competencia intercultural (Velasco y Díez de Rada 2006, 24); por eso es una técnica recomendable para los niveles B1-C1 (intermedio y avanzado bajo).

3) *Extrañamiento*. El desplazamiento suele conducir a lo que los formalistas rusos del siglo XX llamaban "extrañamiento". Lo cotidiano automatiza la percepción, y por ello viajar y someterse a contextos nuevos implica percibir nuevas perspectivas sobre múltiples aspectos, materiales e inmateriales. Se trata, en definitiva, de una enajenación en el sentido etimológico, de "ser otro" o estar "fuera de sí mismo". Esta fase es la más importante para la adquisición porque permite percibir los propios hechos culturales como extraños, tal como hace un etnólogo o antropólogo a través de la comparación de la sociedad de estudio con la propia (Laburthe-Tolra y Warnier 1998, 23).

Desde la escuela psicológica de la Gestalt, en la Alemania de principios del siglo XX, sabemos que la comparación es un proceso cognitivo básico por el que el ser humano relaciona un elemento con los que le rodea. Para entrenar a los aprendices en la comparación, se les puede proporcionar materiales que resalten las diferencias, como repertorios de estereotipos, testimonios de incidentes críticos (Brislin 1986), cuestionarios (Hughes 1995; Koike y Lacorte 2014) o casos basados en las clasificaciones culturales (Hofstede 1989; Hall y Hall 1989; Triandis 1990; Trompernaars y Hampden-Turner 1998). El objetivo es sacudir la identidad que el aprendiz entiende por "natural".

4) *Evaluación*. Los dos pasos anteriores, el desplazamiento y el extrañamiento, serían estériles si no se produce un posterior trabajo de análisis y evaluación que permita al aprendiz validar sus conclusiones, relacionarlas con otras anteriores y delimitar los nuevos problemas con el objetivo de encontrar "conceptos que nos ayuden a dar sentido a lo que tiene lugar según las escenas documentadas por los datos" (Hammersley 1994, 227). Para hacerlo, se puede adaptar el cuaderno etnográfico como portafolio (Holmes y O'Neill 2012) incluso en formato digital (Jiménez-Ramírez y Rico 2006), escribir cuestionarios o encuestas (Headland 1990; Corbett 2003, 194 y 202) y cualquier otra herramienta o técnica que combine la perspectiva *emic* con la *etic*.

Para ejemplificar las pautas anteriores, describimos sucintamente algunas actividades organizadas por destrezas que se pueden integrar en cualquier programa de español L2. Para visualizar mejor la propuesta, se han señalado en cada caso los cuatro pasos ya presentados, pero recordamos que el objetivo básico es conseguir un estado de extrañamiento en el aprendiz mediante la comparación, a partir de cualquier material, nivel, lugar o contenido léxico o gramatical.

Ejemplo 1. Comprensión lectora (nivel B1-intermedio bajo)

Aunque las investigaciones de Kaplan (1966) sobre la retórica contrastiva sean discutidas por calificarse de etnocéntricas, pueden ser paradójicamente útiles como punto de partida para señalar las diferentes tendencias estructurales en la organización del discurso escrito en distintos idiomas. El texto puede ser posteriormente explotado desde otros puntos de vista, ya sean gramaticales, morfológicos o culturales (en el caso del artículo sugerido: la incorrección política, la presencia de jergas, el trato a las minorías, los comportamientos, los objetos creados por cada cultura o artefactos, y los personajes presentados) o incluso psicológicos (el sentimiento de añoranza del expatriado).

1) *Presentación*. El profesor puede plantear textos en los que se muestren problemas de comprensión que no dependen solo de la gramática o el léxico, sino de una estructura del texto típica de la lengua meta (el artículo "Gorda con chanclas" de Elvira Lindo publicado en el diario *El País* puede ser un buen ejemplo: el artículo es un único párrafo en el que tema es sólo presentado al final tras, aparentemente, tocar varios temas sin relación). A través de preguntas abiertas (p. ej., ¿qué problemas gramaticales te impiden la comprensión? ¿Cuál es el tema del texto?) se conduce a los aprendices a la fase de desplazamiento para acotar el problema.
2) *Desplazamiento*. Se presenta en la Figura 17.1 el esquema propuesto por Kaplan (1966), pero sin mostrar los nombres de las lenguas, y se pide a los aprendices que identifiquen la estructura de sus textos con uno de los esquemas (¿Qué estructuras crees que siguen tus textos? ¿Por qué?).

3) *Extrañamiento.* A continuación se identifica la estructura del texto con la de la lengua meta que Kaplan propone. Se hace una puesta común. El profesor puede guiar las conclusiones: ¿Qué implicaciones tiene esto a la hora de leer los textos de otra cultura? ¿Influye en la comprensión del texto? ¿Está el cerebro condicionado por la organización del texto que espera encontrar? ¿Se generan o coinciden algunos estereotipos de la cultura meta y propia con la estructura de sus textos?
4) *Evaluación.* Se pide a los aprendices que contrasten sus conclusiones con otros textos escritos de la lengua meta para valorar su coincidencia o no. También se les puede pedir que confeccionen una encuesta para conocer, por ejemplo, si es cierto que los textos espontáneos de la cultura meta siguen el esquema general de Kaplan.

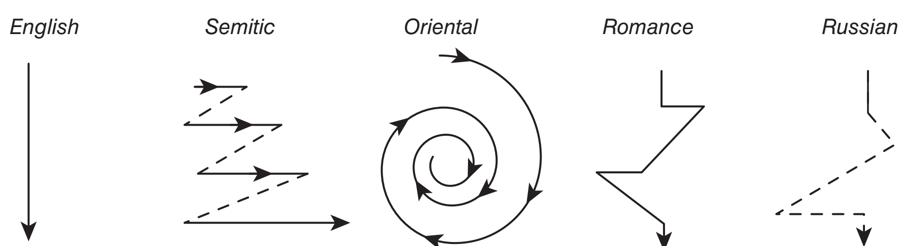


Figura 17.1 Estructura del texto en diferentes tradiciones (Kaplan 1966, 15)

Ejemplo 2. Comprensión auditiva (niveles B2, C1-intermedio alto, avanzado bajo)

Por su evidencia, las marcas dialectales son un contenido imprescindible para mejorar la comprensión y la pronunciación. En este caso hemos partido del nivel fónico, que no suele asociarse a los contenidos culturales, para potenciar la reflexión sobre la identidad y la imagen de las variantes lingüísticas con el objetivo de mejorar la comprensión auditiva de la L2, pero también la eficacia comunicativa y la competencia intercultural.

1) *Presentación.* El profesor puede plantear cuestiones como ¿qué te sugieren los diferentes acentos que existen en tu lengua? ¿Hay alguno que te guste más que otro? ¿Por qué? ¿Crees que tu acento, o el de otros, influye en tu relación con otras personas? ¿Cómo es visto tu acento o dialecto en tu cultura?
2) *Desplazamiento.* Se presenta una muestra en la que los hablantes de la lengua meta charlan sobre la dificultad de entender los acentos en la L1. También se les puede pedir que expongan en grupo las características esenciales de uno o varios dialectos de la L2 y los opongan a los de su L1. El objetivo es que el aprendiz reconozca que los otros pasan por la misma dificultad cuando aprenden su lengua: todos "hablamos raro" para otros, incluso en nuestro idioma.

3) *Extrañamiento*. A continuación, se les puede pedir que reflexionen: ¿Cuál es la variante lingüística de la L2 que estamos aprendiendo? ¿Por qué? ¿Debemos reconocer otras? ¿Cuáles prefieres? ¿Por qué? ¿Crees que, además de la geografía, influyen otras variables sociales o contextuales en la pronunciación? ¿Conoces ejemplos? ¿Cuál es el modelo de pronunciación que quieres seguir? ¿Por qué? ¿Se parece a alguno en tu lengua?
4) *Evaluación*. Se les puede pedir que identifiquen el discurso oral de diversas variedades y expliquen por qué (a partir, por ejemplo, de la Dialectoteca de la Universidad de Iowa: http://dialects.its.uiowa.edu/). También como autorreflexión, si se usa el portafolio como herramienta de evaluación, que escriban sobre los sonidos, expresiones o mejora en la percepción que les ha supuesto la actividad.

Ejemplo 3. Expresión escrita (niveles A2, B2-principiante alto, intermedio alto)

Aunque en este caso partimos desde el léxico, cualquier diferencia es válida para trabajar la comparación, por ejemplo, los elementos ortotipográficos (véase Jiménez-Ramírez 2011).

1) *Presentación*. El profesor repasa el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo humano en L1 y se les pide la traducción en L2. También se puede partir de una noticia o una reflexión o investigación de alguna diferencia cultural a partir del léxico, por ejemplo: ¿por qué en inglés las asociaciones de defensa de los animales son "sociedades humanas" *(humane society)?*
2) *Desplazamiento*. Se muestra un texto en la lengua meta, español en este caso, con vocabulario de partes del cuerpo o actividades de animales (lomo, hocico, morro, pechuga, husmear, pata, parir, asociación de defensa de los animales. . .). Se pide a los alumnos que busquen dichas palabras en el diccionario por equipos y expliquen las definiciones al resto. Para integrarlo en una secuencia pueden escribir un texto (aunque se puede adaptar a cualquier destreza) con la función que convenga: protestar, pedir, solicitar, describir. . .
3) *Extrañamiento*. Tras la práctica, los aprendices reflexionan (de forma escrita u oral) sobre las diferencias entre sus L1 y la lengua meta: ¿Existe un vocabulario específico para animales y otro para personas en tu L1? ¿Crees que eso puede influir en la percepción de los hablantes de L1 o L2? También se puede promover la reflexión sobre algunos estereotipos: "Algunos antropólogos creen que la existencia de un mismo vocabulario para animales y personas disminuye el maltrato y, por la misma razón, eso explicaría la existencia en España de los toros, ¿estás de acuerdo?"
4) *Evaluación*. Los aprendices tienen que, por ejemplo, identificar los contextos de uso de las palabras y modismos vistos usando recursos en línea como, por ejemplo, Google NGram (https://books.google.com/ngrams), datos de encuestas o confeccionando una encuesta propia.

Ejemplo 4. Expresión oral (niveles B2, C1-intermedio alto, avanzado bajo)

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre los muchos elementos que intervienen en la interacción oral, como la cinésica y la tactémica, y cómo influyen en la creación de estereotipos. La técnica esencial se basa en las entrevistas típicas de los etnólogos.

1) *Presentación*. ¿Crees que en la cultura asociada con tu L1 se toca a las otras personas durante la conversación? ¿Crees que se habla a la misma distancia en tu L1 y en la lengua meta? ¿Por qué? ¿Y qué imagen o estereotipos tiene sobre la distancia o el tocamiento tu cultura de partida (C1) sobre las personas de la cultura meta (C2)? ¿Por qué?
2) *Desplazamiento*. Se pide a los aprendices que observen a los miembros de la comunidad meta (pueden usarse vídeos, documentales. . .) durante las interacciones en la calle, cómo se acercan, dónde se tocan, cómo se miran, si hay diferencias entre sexos y edades. El objetivo es describir pormenorizadamente el proceso, imaginando que se lo explican a un hablante de su lengua.
3) *Extrañamiento*. A continuación, se les pide que observen y describan los usos de los miembros de su comunidad en las mismas situaciones: ¿Coinciden en los usos? ¿Crees que puede haber conflictos o problemas por esas diferencias? ¿Se te ocurre algún estereotipo bien en tu cultura bien en la cultura meta que se origine por esa diferencia?
4) *Evaluación*. Se les puede pedir, por ejemplo, que continúen las anotaciones o graben un vídeo en el que describan cómo se han sentido cuando han intentado interaccionar con personas de la C2 aplicando sus observaciones anteriores (por ejemplo, acortando el espacio de la conversación, manteniendo la mirada o apoyando el turno de palabra con toques en el hombro del interlocutor): ¿Se comportan los hablantes de la C2 como habían predicho? ¿Por qué?

En conclusión, para desarrollar la imprescindible competencia intercultural en el aprendiz de L2 en la presente era global, hemos propuesto unas pautas que superan la eterna discusión sobre qué es la cultura y cuál es su papel en la enseñanza de lenguas. Nuestra propuesta ha consistido concretamente en trabajar la competencia intercultural a partir del diseño de actividades en cuatro pasos: presentación, desplazamiento, extrañamiento y evaluación. La ventaja fundamental es que estas pautas se adaptan a cualquier nivel, destreza, material, edad, experiencia previa, contexto de enseñanza y enfoque metodológico. Basta con potenciar en el aprendiz la reflexión intercultural y el extrañamiento a base de exponerlo a las diferencias culturales y promover la reflexión a partir de la comparación (sin excluir elementos polémicos como el análisis de estereotipos, o los más tradicionales, como los gramaticales o léxicos) con la finalidad de que sea capaz de mejorar su eficacia comunicativa y respetar la distintas concepciones del mundo.

Bibliografía recomendada

Berardo, K. y D. K. Deardorff. 2012. *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex.
Gago, E. 2013. *InterELE: construyendo culturas: manual para el desarrollo de la competencia intercultural C1-C2*. Madrid: Octaedro.

Pérez de Herrasti, N. 2011. *Gramática de la cultura (I). Estilos de conversación: teoría y práctica a través de textos, imágenes y tareas*. Nordstedt: Books on Demand.
Velasco Maillo, H. 2003. *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de antropología lingüística y antropología cognitiva*. Madrid: UNED.

Bibliografía citada

Adaskou, K., Britten, D. y B. Fahsi. 1990. "Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco". *ELT Journal* 44 (1): 3–10.
Allen, L. Q. 2000. "Culture and the Ethnographic Interview in Foreign Language Teacher Development". *Foreign Language Annals* 33 (1): 51–57.
Alptekin, C. 1993. "Target-Language Culture in EFL Materials". *ELT Journal* 47 (2): 136–143.
Attinasi, J., Friedrich, P. y N. Ostler. 1998. Reseña de *The Dialogic Emergence of Culture*, eds. D. Tedlock y B. Mannheim. *Language* 74 (2): 432–433.
Bachman, L. F. y A. S. Palmer. 1984. "Some Comments on the Terminology of Language Testing". En *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*, eds. C. Rivera, 34–43. Clevedon: Multilingual matters.
Bachman, L. F. y A. S. Palmer. 1989. "The Construct Validation of Self-Ratings of Communicative Language Ability". *Language Testing* 6 (1): 14–29.
Barro, A., Jordan, S. y C. Roberts. 2009. "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo". En *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, eds. M. Byram y M. Fleming, 82–103. Madrid: Edinumen.
Bowers, R. 1992. "Memories, Metaphors, Maxims, and Myths: Language Learning and Cultural Awareness". *ELT Journal* 46 (1): 29–38.
Brislin, R. 1986. *Intercultural Interactions a Practical Guide*. Los Ángeles, CA: Sage.
Brislin, R. 1993. *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Harcourt: Brace Jovanovich.
Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevendon: Multilingual Matters.
Byram, M. y M. Fleming. 2009. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.
Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1 (1): 1–47.
Coleman, J. A. 1997. "Residence Abroad within Language Study". *Language Teaching* 30 (1): 1–20.
Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
Driskill, G. W. y A. L. Brenton. 2011. *Organizational Culture in Action. A Cultural Analysis Workbook*. Los Ángeles, CA: Sage.
Fantini, A. E. 1999. "Comparisons: Towards the Development of Intercultural Competence". En *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*, eds. J. K. Philips, R. M. Terry y J. Burnett, 165–218. Nueva York, NY: National Textbook Company.
Fantini, A. E. 2000. "A Central Concern: Developing Intercultural Competence". *SIT Occasional Paper Series* I: 25–42.
García, B. y G. Kharnásova. 2012. "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual". *Porta Linguarum* 18: 97–114.
Godwin-Jones, R. 2013. "Integrating Intercultural Competence into Language Learning through Technology". *Language Learning & Technology* 17 (2): 1–11.
Griffin, K. 2005. *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
Hall, E. T. y M. R. Hall. 1989. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
Hallam, E. y B. Street. 2001. *Cultural Encounters: Representing Otherness*. Londres y Nueva York: Routledge.
Haller, D. 2005. *Atlas de Etnología*. Madrid: Ediciones Akal.
Hammersley, M. y P. Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Harris, M. 2004. *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica Bolsillo.
Headland, T., Pike, K. y M. Harris, eds. 1990. *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*. Nueva York, NY: Sage.
Hinkel, E., ed. 1999. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
Hofstede, G. 1994. "The Business of International Business is Culture". *International Business Review* 3 (1): 1–14.
Hofstede, G. 1999. *Culturas y organizaciones: el software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza.
Holmes, P. y G. O'Neill. 2012. "Developing and Evaluating Intercultural Competence: Ethnographies of Intercultural Encounters". *International Journal of Intercultural Relations* 36 (5): 707–718.
Hughes, G. H. 1995. "An Argument for Culture Analysis in the Second Language Classroom". En *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, ed. J. Merrill Valdes, 162–169. Cambridge: Cambridge University Press.
Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
Jandt, F. E. 2010. *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. Nueva York, NY: Sage.
Jiménez-Ramírez, J. 2011. "Cómo aumentar la calidad de la producción escrita en la clase de E/LE: introducción a la retórica contrastiva mediante las diferencias ortipográficas entre idiomas". En *XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 463–474. Salamanca: ASELE.
Jiménez-Ramírez, J. y C. Rico Pérez. 2006. "Cómo desarrollar un portafolio digital: un ejemplo práctico basado en blogs". En *XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, eds. A. Álvarez *et al.*, 760–768. Oviedo: ASELE.
Kaplan, R. B. 1966. "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education". *Language Learning* 16 (1): 1–20.
Knutson, E. 2006. "Cross-Cultural Awareness for Second/Foreign Language Learners". *Canadian Modern Language Review* 62 (4): 591–610.
Koike, D. y M. Lacorte. 2014. "Toward Intercultural Competence: From Questions to Perspectives and Practices of the Target Culture". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 15–30.
Kordes, H. 1991. "20 Intercultural Learning at School: Limits and Possibilities". En *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, eds. D. Buttjes y M. Byram, 287–305. Clevedon: Multilingual Matters.
Kramsch, C. 1993. *El contexto y la cultura en enseñanza de idiomas*. Oxford: Oxford University Press.
Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
Laburthe-Tolra, P. y J. Warnier. 1998. *Etnología y antropología*. Madrid: Ediciones Akal.
Lacorte, M., coord. 2007. *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros.
Lessard-Clouston, M. 2016. "Twenty Years of Culture Learning and Teaching Research: A Survey with Highlights and Directions". *NECTFL Review* 77: 53–89.
Liddicoat, A. J. 2009. "Communication as Culturally Contexted Practice: A View from Intercultural Communication". *Australian Journal of Linguistics* 29 (1): 115–133.
Lombard, J. 1994. *Introducción a la etnología*. Madrid: Alianza.
Lustig, M. W. y J. Koester. 1993. *Interpersonal Competence: Interpersonal Communications across Cultures*. Boston, MA: Allyn/Bacon.
Malinowski, B. 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta.
Marcos Marín, F. 1990. *Introducción a la lingüística: historia y modelos*. Madrid: Síntesis.
Martin, J. 2015. "Revisiting Intercultural Communication Competence: Where to Go from". *International Journal of Intercultural Relations* 48: 6–8.
Martín Peris, E., coord. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
Meyer, M. 1991. "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners". *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* 60: 136–136.
Miquel, L. y N. Sans. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Cable* 9: 5–2.
Morales, M. 2015. "¿'Haya' o 'halla'? Responde el 'Diccionario'". *El País* 03/11. https://elpais.com/cultura/2015/10/27/actualidad/1445957545_501651.html.
Moran, P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Moreno-Fernández, F. 2014. *Sociolingüística cognitiva. Proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

The National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, VA: ACTFL.

Níkleva, D. 2012. "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera". *Revista española de lingüística aplicada* 25: 165–188.

Nugent, K. y T. Catalano. 2015. *Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Pastor Cesteros, S. 1999. "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera". En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. 255–260. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.

Roberts, C. y M. Byram. 2001. *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Salisbury, M. H., P. Brian y E. T. Pascarella. 2013. "The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence among Undergraduate College Students". *Journal of Student Affairs Research and Practice* 50 (1): 1–20.

Santamaría Martínez, R. 2010. *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Madrid: Monografías del Ministerio de Educación.

Saville-Troike, M. 2008. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Londres: John Wiley & Sons.

Scollon, R. y S. Scollon. 1980. "Literacy as Focused Interaction". *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 2 (2): 26–29.

Seelye, H. N. 1984. *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Londres: National Textbook Company.

Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1–4): 209–232.

Silva-Corvalán, C. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Song, Y. 2014. *El componente cultural de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Ting-Toomey, S. y L. C. Chung. 2005. *Understanding Intercultural Communication*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Triandis, H. C. 1990. "Cross-Cultural Studies of Individualism and Collectivism". En *Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-Cultural Perspectives*, ed. J. J. Berman, 41–133. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Trompernaars, F. y C. Hampden-Turner. 1998. *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Tudor, I. 2003. "Learning to Live with Complexity: Towards an Ecological Perspective on Language Teaching". *System* 31 (1): 1–12.

Van Ek, J. A. 1986. *Scope*. Vol. 2 de *Objectives for Foreign Language Teaching*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Velasco, H. y A. Díez de Rada. 2006. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

PARTE III

Aspectos lingüísticos y gramaticales


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

18
LINGÜÍSTICA COGNITIVA
(Cognitive linguistics)

Alejandro Castañeda Castro

1. Introducción

El objetivo de este capítulo consiste en proporcionar una introducción de las señas de identidad de la lingüística cognitiva (LC) y de su aplicación en el ámbito del español como segunda lengua (L2), tanto para la comprensión de los procesos de aprendizaje como para el desarrollo de recursos didácticos. En los dos primeros apartados, se revisan los principales rasgos distintivos de la LC como modelo que se define frente a otras concepciones del lenguaje y su estudio, como es el caso de los modelos de orientación formalista. Entre tales rasgos distintivos se presta atención a la relevancia concedida al significado, al reconocimiento de las construcciones como unidades descriptivas básicas, al carácter complejo de las categorías lingüísticas —con usos prototípicos y no prototípicos relacionados mediante extensiones metafóricas y metonímicas— y a la integración de léxico y gramática desde una perspectiva unitaria. Teniendo en cuenta estos principios metodológicos, en el último apartado se indagan y ejemplifican algunas de las pautas didácticas que pueden aplicarse en el aula de español. En este sentido, se repasan e ilustran los corolarios prácticos derivados del reconocimiento de significado, el uso de imágenes, la identificación de los procesos metafóricos y metonímicos y la asimilación de patrones gramaticales a partir de muestras de lengua comprensibles.

Palabras clave: lingüística cognitiva; prototipo; construcción; metáfora; metonimia

The goal of this chapter is to offer an introduction to the principles of cognitive linguistics (CL) and its application to understanding the processes of L2 Spanish learning, as well as to develop pedagogical resources. In the first two sections, the main distinctive characteristics of CL are reviewed and the model is compared with other formalist approaches to language and language learning. Among these distinctive characteristics, special attention is paid to the relevance of meaning, the role of constructions as basic descriptive units, the complex nature of linguistic categories – with prototypical and non-prototypical uses connected through metaphorical and metonymical extensions – and the unitary conception of lexis and grammar. According to these principles, in the last section of the chapter, different applications of CL to the teaching of L2 Spanish are explored and exemplified. In this sense, practical results are illustrated in relation to

the recognition of meaning, the use of images, the identification of metaphorical and metonymic processes, and the learning of grammatical patterns based on comprehensible language input.

Keywords: cognitive linguistics; grammar; construction; prototype; metaphor; metonymy

2. Estado de la cuestión

La lingüística cognitiva constituye una corriente de estudio del lenguaje y las lenguas desarrollada sobre todo a partir de los años 80 del siglo XX con el impulso de los trabajos pioneros de Fauconnier (1985), Lakoff (1987), Langacker (1987, 1991, 2008), Fillmore (1992), Talmy (2000) y Goldberg (2003), entre otros. Esta corriente se definió en gran medida frente a algunos de los postulados de la lingüística de corte chomskiano y se enmarca en lo que podríamos denominar un enfoque funcionalista del lenguaje junto a otras líneas de trabajo emparentadas con la LC como la gramática sistémico funcional de Hallyday (1973).

La idea principal que inspira gran parte del trabajo realizado con orientación cognitivista es la de que el lenguaje no es una capacidad autónoma o independiente de otros ámbitos de la cognición humana.[1] Según la LC, los principios que caracterizan al lenguaje son los mismos que sirven para explicar la naturaleza de nuestras capacidades de percepción, conceptualización, adquisición de destrezas, razonamiento, resolución de problemas e interpretación de todo tipo de información. Por ejemplo, en LC, la distinción entre figura y fondo, que la psicología de la percepción reconoce en la configuración de imágenes visuales o de otro tipo, también sirve para distinguir ciertas funciones sintácticas, como la de sujeto (figura) y resto de argumentos del verbo (fondo).

Esta idea se opone diametralmente a la sostenida por la visión formalista del lenguaje de Chomsky según la cual el lenguaje es un tipo de conocimiento especial que cuenta con sus propios principios de organización. Tales principios están predeterminados en nuestra dotación genética y su grado de abstracción, complejidad y arbitrariedad impide pensar que puedan surgir de una labor de descubrimiento y construcción paulatina llevada a cabo por el niño que aprende una lengua (Pinker 1994) aplicando instrumentos generales de su cognición. La especificidad del lenguaje que se defiende en la lingüística de orientación formalista conlleva también la idea de que la sintaxis es autónoma respecto de otros niveles de representación del lenguaje, como el semántico, y la premisa de que, a su vez, el componente semántico del lenguaje es autónomo respecto de otras formas de conceptualización y representación no lingüísticas, así como de los principios pragmáticos que gobiernan la comunicación mediante el lenguaje. Por último, la visión formalista sostiene la noción de que el propio conocimiento lingüístico (o competencia) es independiente de su manifestación en la actuación tanto desde el punto de vista de la adquisición como desde el de su uso. Por ejemplo, la distinción entre sujeto y otros argumentos del verbo (complemento directo y complemento indirecto) no se explica por razones funcionales o conceptuales sino por razones puramente formales exclusivamente sintácticas y ajenas al significado (posición especial del sujeto en la estructura sintagmática de la oración; preferencia del sujeto en la concordancia con el verbo, etc.).

En la LC se invierte todo este conjunto de supuestos (véase Evans 2014) no solo porque se adopta una visión de la organización del lenguaje integrada con otras dimensiones de la cognición y se vincula la sintaxis al significado, sino también porque se recurre a una descripción tanto del conocimiento lingüístico como de los procesos de adquisición basada en el uso (Pütz, Niemeier y Dirven 2001a; Tomasello 2003; Robinson y Ellis 2008; Hijazo-Gascón 2015).

De entre los modelos y teorías que se han desarrollado en el marco de la LC, hay que destacar, por su relación con aplicaciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de L2, la teoría de

la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1980; Soriano 2012), la gramática de construcciones (Goldberg 2003), la semántica de prototipos (Rosch 1978; Lakoff 1987; Geeraerts 1999), los estudios sobre metonimia (Barcelona 2012), la teoría del pensar para hablar (*thinking for speaking*) y su aplicación a los procesos de adquisición de L2 (Slobin 1991; Cadierno e Hijazo-Gascón 2013**)**, y, muy especialmente, la gramática cognitiva (en adelante, GC) (Langacker 1987, 1991, 2008; Taylor 1989, 1993, 2002; Maldonado 2012).

Respecto a la aplicación de la LC en el ámbito del aprendizaje de español L2, han de señalarse, por un lado, los estudios que han explorado experimentalmente las ventajas didácticas de este modelo (Acquaroni 2008; Llopis-García 2012) y, por otro, las propuestas descriptivas elaboradas desde el punto de vista de la LC (Delbecque 1990, 1996; Maldonado 1999, 2000, 2008; Castañeda 2004, 2006; Cuenca 2010; Fernández y Falk 2014; Ruiz Campillo 2014; Ibarretxe, Cadierno y Castañeda 2019).

3. Consideraciones metodológicas

A diferencia de los modelos lingüísticos de inspiración chomskiana, cuyas prioridades de investigación han dado lugar a una disociación entre la descripción y explicación lingüísticas y las necesidades propias de la enseñanza de L2, hay varios aspectos por los que la LC, y en particular la GC, pueden ayudar a acercar el trabajo de la lingüística teórica y descriptiva y el que se lleva a cabo en metodología de enseñanza de español L2 (Pütz, Niemeier y Dirven 2001b; Achard y Niemeier 2004; Boers y Lindstromberg 2008; De Knop y De Rycker 2008; Holme 2009; Littlemore 2009; Tyler 2012; Ibarretxe, Cadierno y Castañeda 2019). Entre esos aspectos, se encuentran: 1) la relevancia concedida al significado, 2) el reconocimiento de las construcciones como unidades descriptivas básicas, 3) el carácter complejo de las categorías lingüísticas, con usos prototípicos y no prototípicos relacionados mediante extensiones metafóricas y metonímicas, y 4) la integración de léxico y gramática en una visión unitaria. Repasamos en los siguientes apartados cada uno de estos aspectos.

3.1. Relevancia del significado

La LC concede un papel esencial al significado en la descripción gramatical, ya que parte de la idea de que todo en la lengua tiene carácter simbólico, de que todo en la lengua son relaciones entre significantes y significados, incluidas las regularidades sintácticas (véase el Capítulo 21 de Gómez Asencio en este volumen). Los significantes pueden ser simples —el morfema de plural /*-s*/ en *mesas*— o complejos —patrones léxico-sintácticos como el de las estructuras comparativas y pseudocomparativas de los Ejemplos (1)–(4) o el de las perífrasis de relativo con valor de focalización de los Ejemplos (5a)–(8a). Sus significados pueden también ser más específicos o concretos, o más abstractos. Entre los significados más específicos o concretos se encuentran las nociones designadas por los morfemas léxicos que constituyen las raíces de las palabras, como el tipo de sustancia al que se refiere el morfema libre *agua* o el tipo de acción que denota la raíz de *beber*; entre los significados más abstractos se encuentran los valores de "tiempo verbal" y "modo" que expresan las desinencias verbales, la noción de "figura principal" que se asocia a la categoría de sujeto o la idea de "focalización discursiva" que asociamos a las construcciones con cláusula de relativo de los Ejemplos (5a)–(8a). Adviértase que en (5a)–(8a) el componente que queda fuera de la oración de relativo —*agua* en (5a), *ellos* en (6a), *Carmen* en (7a) y *yo* en (8a)— adquiere un relieve especial, queda focalizado, y así la construcción se interpreta en un sentido correctivo que podría parafrasearse con las alternativas (5b)–(8b).

(1) *Tienes más hijos que nietos.*
(2) *El dron, más que un juguete, es una herramienta de trabajo.*
(3) *No es más que un amigo.*
(4) *Es más que un profesor, es un guía espiritual.*

(5a)	*Fue agua lo que bebí.*	(5b)	*Bebí agua y no otra cosa.*
(6a)	*Serán ellos los que me llamen.*	(6b)	*Llamarán ellos y no otras personas.*
(7a)	*Carmen es la que me gusta.*	(7b)	*Me gusta Carmen y no otra persona.*
(8a)	*Soy yo el que te quiere.*	(8b)	*Te quiero yo y no otra persona.*

Una idea importante para defender la posición radicalmente simbólica de la gramática en la LC es considerar que los distintos tipos de relaciones entre expresión y contenido no solo se distinguen por su nivel de abstracción, sino también por la naturaleza del significado que se asocia a distintas formas, puesto que una dimensión fundamental del significado que no se tiene en cuenta en otras aproximaciones es la de las distintas perspectivas o puntos de vista desde los que se representa una misma situación objetiva, como se reconoce en las alternativas de (9)–(13).

(9)	*El libro está encima de la revista.*	(9b)	*La revista está debajo del libro.*
(10)	*María recibió el regalo de Pedro.*	(10b)	*Pedro le entregó el regalo a María.*
(11)	*¿Vienes conmigo al cine?*	(11b)	*¿Vas conmigo al cine*?
(12)	*La mamá durmió a los niños.*	(12b)	*Los niños se durmieron.*
(13)	*Esta mañana he ido al dentista.*	(13b)	*Esta mañana fui al dentista.*

El significado lingüístico no se reduce a los contenidos factuales que transmiten las oraciones y a los valores discursivos y pragmáticos que reconocemos en algunas formas y estructuras, sino que, en gran medida, tiene que ver con la forma en que concebimos o representamos los hechos iluminando unos aspectos u otros dependiendo de la forma en que construimos mentalmente una determinada situación. Cuando representamos una situación, escogemos entre distintas alternativas respecto de diferentes dimensiones. Por un lado, escogemos el grado de especificidad con el que describimos los objetos y los hechos. Por ejemplo:

He visto algo/He visto una cosa/He visto una planta/He visto un árbol/He visto un cerezo/He visto un cerezo en flor. . .

Pasó algo/Se hizo algo/Alguien hizo algo/Alguien construyó algo/Los soldados construyeron un puente. . .

Por otro lado, decidimos qué elementos (figura principal) cobrarán más protagonismo y qué otros (figuras secundarias), menos. Por ejemplo:

Los soldados construyeron el puente frente a *El puente fue construido por los soldados.*
María es más alta/menos baja que Alberto frente a *Alberto es menos alto/más bajo que María.*
Enero va antes que febrero frente a *Febrero va después que enero.*

En tercer lugar, escogemos un fondo u otro como marco conceptual o presuposicional en relación con el cual designar algo. Por ejemplo:

Todavía está de camino —espero que deje de estarlo en un futuro—/*Ya está de camino* —esperaba que ocurriera—.

Esta mañana he ido al dentista —esto ha ocurrido hoy, el día en el que todavía estoy—/*Esta mañana fui al dentista* —esto ha ocurrido en una parte del día que ya terminó—.
Hay un poco de limonada —es más que nada, podemos probarla—/*Hay poca limonada* —es menos de lo que necesitamos—.

En cuarto lugar, focalizamos unas fases u otras del desarrollo de una situación. Por ejemplo:

Las casas son destruidas frente a *Las casas están destruidas*.
He pintado la casa frente a *He estado pintando la casa*.

En quinto lugar, nos situamos en un punto de observación u otro para referirnos a cierto hecho. Por ejemplo:

¿Vas a llevar algo de comida a la fiesta?/¿Vas a traer algo de comida a la fiesta?
¿Cómo te llamabas?/¿Cómo te llamas?
En el minuto 96 el árbitro pitaba el final del partido/En el minuto 96 el árbitro pitó el final del partido/En el minuto 96 el árbitro ha pitado el final del partido/En el minuto 96 el árbitro había pitado el final del partido.

Por último, adoptamos un punto de vista objetivo o subjetivo para referirnos a un hecho. Por ejemplo:

La manzana es ácida/La manzana está ácida.
Las casas se sitúan alrededor del lago/Las casas rodean el lago.

Todas estas alternativas de representación (véase Alhmoud y Castañeda 2015 para una revisión más exhaustiva) guardan estrecha relación con las que se manifiestan en la representación visual y pueden, por tanto, mostrarse con medios gráficos, reconociéndose con ello un potencial didáctico importante al uso de imágenes (más o menos abstractas) en la enseñanza de la lengua, como se ilustrará más adelante.

3.2. La construcción, unidad básica

En la LC, la construcción se entiende como unidad descriptiva fundamental. Una construcción se concibe como la unidad simbólica reconocible en el vínculo entre una expresión compleja y un significado de conjunto que transciende la suma del significado de sus partes. Son ejemplos evidentes de construcciones frases hechas del tipo *Que cada palo aguante su vela*, o *Éramos pocos y parió la abuela* y locuciones como *corriente y moliente* o *paño de lágrimas*, pero también son construcciones las formaciones léxicas como las palabras compuestas (*correveidile*, *lavaplatos*, etc.) o derivadas (*destructor*, *constructor*, *calefactor*, etc.), y los patrones sintácticos como el de las oraciones medias del tipo *Se me perdieron las llaves*, *Se le ha caído la escalera*, *Se os quema la tostada* o el de las pseudocomparativas del tipo *Más que triste está enfadado*, *Más que sueños tengo ilusiones*, etc. La construcción es, por tanto, un concepto muy amplio que abarca hechos muy variados.

Las construcciones pueden reconocerse sin dificultad en las locuciones y expresiones idiomáticas como *salir en la foto*, *tener mala uva*, *ser la oveja negra*, *venirse abajo*, *tira y afloja*, *dar en el clavo*, *de cara a*, *a vueltas con*, etc., pues es evidente que el significado del conjunto no puede derivarse analíticamente a partir del significado de sus partes. No obstante, las construcciones también pueden adoptar la forma de una composición o derivación léxica particular, como en tantos casos en los que el significado de conjunto de una palabra no puede reducirse a la suma

del significado de cada uno de sus morfemas. Con ejemplos tomados de Alhmoud y Castañeda (2015), un *constructor* no es solo un "agente que construye" sino, en una de sus acepciones, "una persona que invierte dinero en la construcción de edificios", una *derivada* no es solo "un objeto que se obtiene o se genera a partir de cierto proceso" sino, en una de sus acepciones, "una variable definida como la pendiente de la recta tangente a una función", un *móvil* no es solo "una cosa que se mueve" sino, en una de sus acepciones, "un teléfono móvil con conexión inalámbrica a una estación base de telefonía", etc. Igualmente, son construccionales los patrones de derivación léxica más general (como el de la derivación de verbos causativos a partir de adjetivos mediante el sufijo *-izar* del tipo *enfatizar*, *militarizar*, *economizar*, *carbonizar*, etc.).

Con implicación del nivel sintáctico, son, asimismo, construcciones los patrones gramaticales asociados a cierto tipo de predicados léxicos muy amplio (como el de las oraciones transitivas con verbos causativos: *Pedro le entregó el paquete a la señora*, *Alberto durmió a los niños*, *Pedro subió el paquete a casa*, etc.) o patrones léxico-sintácticos más específicos, como las construcciones transitivas con verbos de movimiento: *Pedro subió el paquete*, *María acercó a la niña*, *Ellos trajeron la bebida*, etc. Los casos de comparativas y perífrasis de relativo ilustrados más arriba son ejemplos añadidos de construcciones que se constatan en la interconexión de léxico y sintaxis. Para el caso de las perífrasis de relativo, los valores de focalización de un elemento de la oración y de corrección implícita que conlleva no pueden asociarse sino a la construcción en su conjunto y trascienden la suma del significado de sus componentes. Algo parecido ocurre con ejemplos como los de la Tabla 18.1, para los que también podemos reconocer

Tabla 18.1 Ejemplo de patrón construccional. *Más que novios, son amigos*

Variantes	*Patrón construccional*
Más que novios, son amigos	MÁS QUE + SN_X + SER + SN_Y
Más que un trabajo, es una afición	Valor añadido de la construcción:
Más que un juguete, es un instrumento de trabajo	"Corrección de un supuesto. Matización. Los
Más que un debate, es una pelea	elementos contrastados forman parte de una escala
Más que un enemigo, es un adversario	cualitativa de acuerdo con algún criterio. Se niega
Más que un entrante, es un primer plato. . .	SN_x y se afirma SN_Y".

un valor de matización cualitativa (más que cuantitativa) asociada a este uso particular de las construcciones comparativas. En la columna de la derecha se sintetizan algunos aspectos esenciales del mismo.

En la LC, son tan interesantes los patrones construccionales más específicos como los más generales. De hecho, se concede más relevancia psicológica a los patrones específicos, los relacionados con entornos léxicos particulares (en tanto que mejor enraizados, más fácilmente accesibles o más inmediatamente asociados a funciones discursivas y pragmáticas concretas) que a los más generales, abstractos y esquemáticos. La fluidez de un hablante nativo se funda no tanto en la aplicación analítico-deductiva de reglas de gran alcance determinadas por principios formales generales, sino en la disponibilidad inmediata de cientos de miles de rutinas construccionales específicas de carácter léxico-gramatical, en gran parte ya pre-ensambladas. Todo esto sin que se impida suponer la existencia de patrones estructurales más esquemáticos y abstractos que pueden aplicarse en determinadas situaciones que requieren de un esfuerzo constructivo analítico (Pawley y Hodgetts 1983).

Desde este punto de vista podríamos concebir una organización del conocimiento gramatical como un sistema de relaciones simbólicas conectadas entre sí mediante vínculos de categorización en las que las rutinas más concretas se entienden como variantes de pautas más esquemáticas, y en las que construcciones más complejas tienen como elementos otras construcciones más simples.

Por otro lado, el concepto de construcción viene a respaldar teóricamente el de las amalgamas léxicas y sintácticas de nociones y funciones usadas en la selección y distribución de contenidos en el enfoque comunicativo. En las funciones se asocia un valor comunicativo determinado a exponentes lingüísticos que incluyen patrones sintácticos en los que ciertas posiciones están ocupadas por elementos léxicos fijos, otras posiciones están ocupadas por variables abiertas y otras posiciones por un número de opciones limitado o cerrado. En la Tabla 18.2 se recogen algunos ejemplos de las que se usan en Martín Peris *et al*. (1989).

Tabla 18.2 Funciones y exponentes en la definición de contenido lingüístico en materiales de ELE (Fuente: Martín Peris *et al*. 1989, 15)

Funciones	*Exponentes (construcciones)*										
Pedir consejo	¿Tú ¿Usted ¿Vosotros	+	qué harías/-a/-ais	+	si	+	fueras/-a/-ais yo? estuvieras/-a/-ais en mi lugar?				
Dar consejos	Si yo fuera tú, Yo que tú,	+	llamaría iría al médico pediría ayuda								
Valorar un período	¿Qué tal	+	te	+	ha ido fue	+	el viaje? la estancia en EE. UU.? el trabajo? el examen?				
Expresar decepción	No	+	ha sido me ha parecido ha resultado	+	tan	+	interesante divertido útil	+	como	+	pensaba. creía. esperaba.

En el caso de la función "expresar decepción", por ejemplo, puede advertirse que, por una parte, la construcción morfológica de formas de imperfecto de verbos de pensamiento o expectativa, al igual que las construcciones morfosintácticas de los tiempos de perfecto con la forma de dativo *me*, forman parte de una construcción mayor, la comparativa de igualdad de polaridad negativa. Por otra parte, en conjunto, la construcción completa, con esa combinación específica de tipos de predicados, tiempos verbales y estructura sintáctica, expresa la idea de "decepción" que sirve de etiqueta a toda la secuencia.

3.3. Categorías lingüísticas como categorías complejas

Una idea que supone una seña de identidad de la LC respecto de otras visiones del lenguaje es la consideración de las categorías lingüísticas como categorías complejas en las que

debemos distinguir usos centrales de carácter prototípico y usos periféricos que se entienden como extensiones de los primeros sobre la base de relaciones metonímicas o metafóricas. Del reconocimiento del denominador común abstracto presente en unos y otros puede surgir un valor esquemático común. La formación de categorías radiales de este tipo puede reconocerse tanto para la formación de categorías léxicas como para la de categorías gramaticales. Así, del uso prototípico de la palabra *árbol* (Langacker 1987) para hacer referencia a los ejemplos más indiscutibles de esta categoría —siempre en relación con cierto espacio geográfico y ámbito cultural— (*roble*, *olivo*, *castaño*, *naranjo*, etc.), se pasa a designar otros que no cumplen con algunos rasgos presentes en el prototipo (como cuando usamos el término para referirnos a una *palmera*) o a hacer referencia a realidades que solo metafóricamente pueden emparentarse a un árbol prototípico (como el *árbol genealógico*). Del uso reiterado de la palabra en unos y otros casos y del reconocimiento de un denominador común puede emerger un concepto esquemático o más abstracto presente en todos los valores (prototípicos y no prototípicos) y que podría asociarse a la idea de "estructura ramificada jerarquizada".

Este mismo patrón puede reconocerse en la generación de nuevos usos de formas gramaticales. Es el caso del uso del verbo *estar* tanto en oraciones locativas como en oraciones atributivas con predicados de estado. Del uso prototípico de localización en un lugar (*Está en la cama*) se llega al valor de estadio (*Está cansado*), en el que no se tiene presente más que vagamente la localización del sujeto, pasando por casos intermedios como los que indican posturas (*Está tumbado*), en los que no se hace abstracción plena de la localización ya que la postura de un objeto presupone la relación de este con su entorno. Se trata de una concatenación de extensiones: *Está en la cama* > *Está tumbado* > *Está cansado*. Como denominador común que puede emerger en tanto que valor esquemático presente en todos los casos podría reconocerse el de "estado episódico". Parecida secuencia de extensiones puede constatarse en el uso de formas pronominales reflexivas en casos como *Se pone el sombrero* > *Se pone allí* > *Se pone nervioso*. De la forma netamente reflexiva, donde la disociación entre la persona como agente de la acción y la persona como lugar de destino donde acaba situado el sombrero puede hacerse explícita mediante la expresión *a sí mismo/a*, se llega a la expresión de un cambio de estado que afecta al propio sujeto (*Se pone nervioso*), concebido metafóricamente como cambio de lugar, pasando por la situación intermedia (*Se pone allí*) en la que el sujeto cambia de lugar por su propia voluntad pero sin que se aprecie la disociación entre la persona como agente, que induce ese cambio, y la persona como paciente, que se ve afectada por ese cambio. En los tres casos, el denominador común que puede surgir como valor esquemático es el de "sujeto afectado por el proceso descrito en el verbo". En la Figura 18.1 se representa la relación entre el valor prototípico original del pronombre reflexivo y sus extensiones a los valores de cambio de locación y cambio de estado (mediante flechas discontinuas), así como la relación entre estos tres valores y el valor esquemático que recoge el significado ergativo (sujeto afectado por el proceso) presente en los tres (indicado mediante

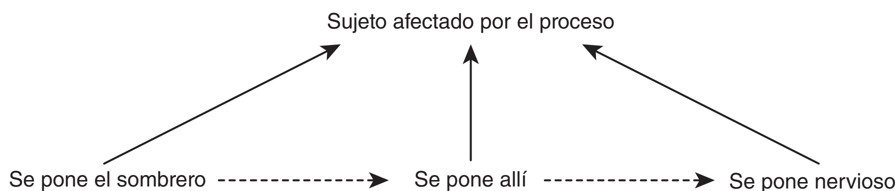


Figura 18.1 Valor prototípico, valores extendidos y valor esquemático en el uso de formas reflexivas

flechas continuas). En esta concepción, el valor esquemático emerge del reconocimiento de un denominador común entre los valores concretos (prototípicos y no prototípicos) y no tiene por qué suponerse como previo a estos.

3.4. Integración de léxico y gramática

La visión unitaria de léxico y gramática que ofrece la LC puede reconocerse en varios aspectos. Uno de ellos es el determinado por el concepto de construcción, ya que, como se ha comentado más arriba, este es transversal al nivel léxico y al gramatical. Otro es el relacionado con la organización de las categorías tanto léxicas como gramaticales en base a las redes categoriales complejas en las que intervienen mecanismos de extensión metafórica y metonímica. Otro, por último, es el reconocimiento de principios comunes al léxico y la gramática relativos a la integración sintáctica de los componentes de una construcción. Esta última condición se ilustra en el ejemplo representado en la Figura 18.2, tomada de Alhmoud y Castañeda (2015) y basada, a su vez, en el tipo de diagramas que usa Langacker (1987, 1991, 2008).

En la Figura 18.2 se intenta mostrar que el mecanismo básico de integración de los componentes de una palabra (en este caso, la raíz del verbo *escalar* y la desinencia de imperfecto) es el mismo que el de la integración de los componentes de una oración (los sintagmas *un hombre* y *una montaña* con el verbo *escalaba*): en ambos casos la integración se basa en la correspondencia o superposición de componentes de la estructura semántica de cada uno de los elementos que se combinan. Así, por ejemplo, si intentamos aislar el significado propio de la desinencia de imperfecto (*-aba*) —el que esta aporta por sí sola, sin combinar con el significado de la raíz a la que se adhiere— ese significado, necesariamente abstracto, podría ser el de "referencia a un proceso (sin especificar de qué tipo) que se sitúa en un ámbito no actual y que se concibe como simultáneo a entonces (y, por tanto, prototípicamente, como no terminado en el momento en curso de la historia)". En la Figura 18.2, la idea de "proceso no terminado entonces", sin más detalles, se representa mediante una línea ondulada cuyo principio y final no se perciben con claridad y que situamos en el espacio no actual evocado por la nube que surge de la cabeza del hablante. Por su parte, la aportación de la raíz del verbo *escalar* sirve para especificar a qué tipo de proceso, solo descrito de forma extremadamente vaga por el morfema de imperfecto, se está haciendo referencia. En la Figura 18.2, el proceso al que se refiere el morfema de imperfecto se hace corresponder (indicado con líneas discontinuas) con el proceso (más específicamente descrito) al que se refiere la raíz. De igual manera, los dos objetos implicados por la forma *escalaba* (uno, el sujeto o figura principal, que se desplaza ascendentemente, y el otro, el complemento directo o figura secundaria, uno de cuyos lados verticales es recorrido por el primero hasta alcanzar su extremo superior) quedan especificados cuando el verbo, que solo los incluye en su significado de forma muy abstracta, se combina con *un hombre*, cuyo referente se hace corresponder con el objeto que se desplaza verticalmente, y con *una montaña*, cuyo referente se hace corresponder con el objeto cuya cara vertical es recorrida. La integración semántica se correlaciona y simboliza con la integración fonológica (unión del afijo de imperfecto a la raíz de *escalar* y unión de los sintagmas nominales a la forma verbal).

Una visión integrada del vocabulario y la gramática de una lengua, como se acaba de ejemplificar mediante la descripción de la Figura 18.2, sobre todo en virtud de que en uno y otra se reconoce la asociación de significantes a significados, permitirá un tratamiento pedagógico también unificado de ambos aspectos de la lengua. En el siguiente apartado se abordarán algunas de las consecuencias que, en relación con la enseñanza de L2, se derivan de las señas de identidad de la LC comentadas hasta ahora.

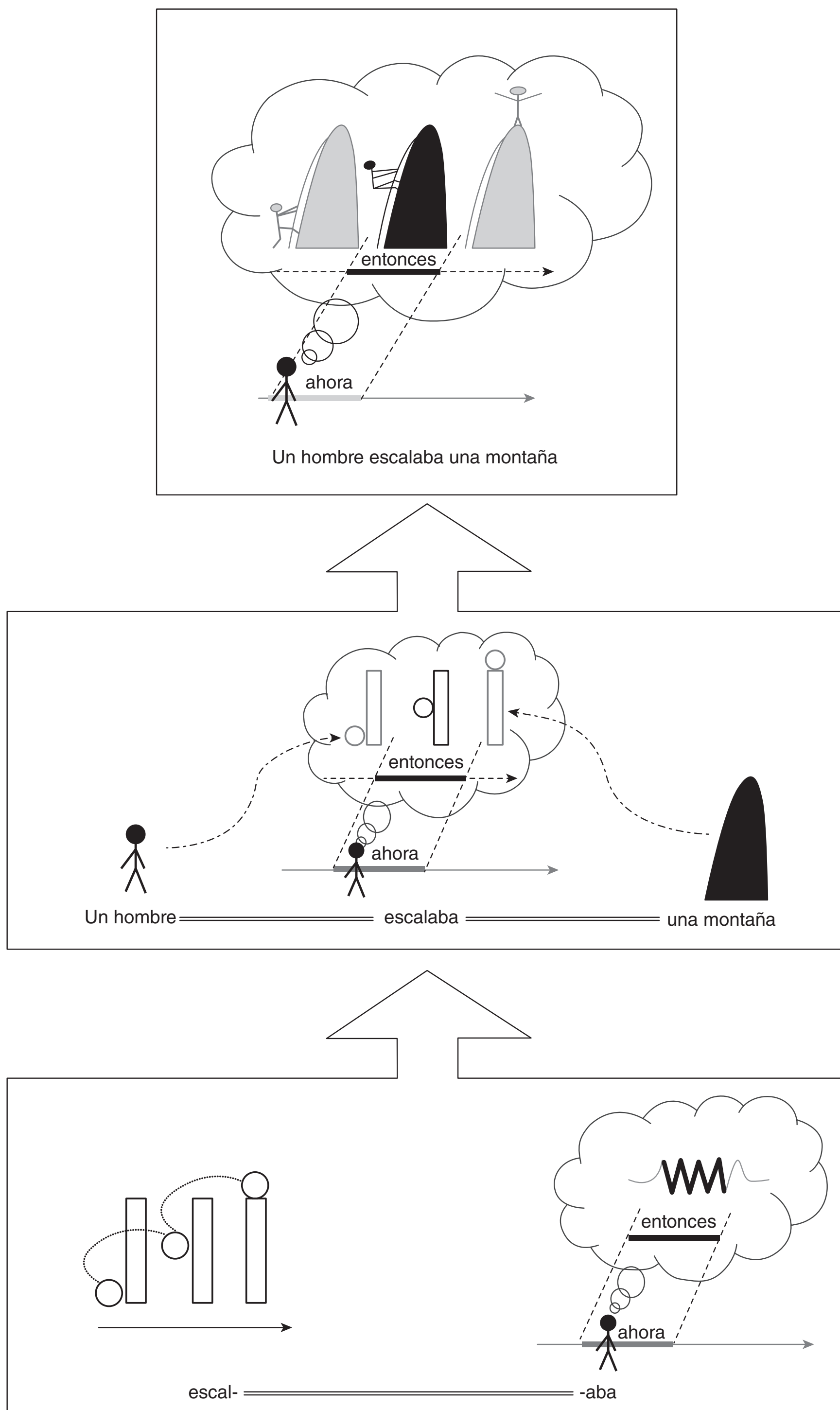


Figura 18.2 Integración de significados y formas en la configuración de construcciones morfológicas y sintácticas, *Un hombre escalaba una montaña* (adaptado de Alhmoud y Castañeda 2015)

4. Pautas para integrar la lingüística cognitiva en la enseñanza

Entre las pautas para la enseñanza del español que se derivan de las consideraciones hechas hasta aquí, cabe destacar: 1) la importancia primordial del reconocimiento de significado (tanto en el léxico como en la morfosintaxis), 2) el uso de imágenes en la enseñanza de la gramática y el vocabulario, 3) la identificación de los procesos metafóricos y metonímicos que permiten entender la polisemia, y 4) la asimilación de patrones construccionales y oposiciones gramaticales a partir de abundantes muestras comprensibles. Las comentamos en los apartados que siguen.

4.1. Reconocimiento del significado

Debe darse prioridad a la identificación del significado de las distintas formas y estructuras no solo de cara a su conceptualización, sino también en relación a su puesta en práctica en actividades y tareas de distinto tipo. En particular, la identificación del significado propicia la aplicación de técnicas de procesamiento de *input* y *output*, dado que estas requieren del reconocimiento de ese significado (Miquel-López y Ortega-Olivares 2014). Por ejemplo, la distinta perspectiva aspectual que contrapone imperfecto y pretérito perfecto simple (no terminado entonces/terminado entonces) puede aplicarse sistemáticamente en la interpretación de los pares contrastados del ejercicio reproducido en la Figura 18.3 (Alonso *et al.* 2011).

1 Decide qué forma verbal se corresponde con cada interpretación, como en el ejemplo.

A2 B1

Cuando **cruzaba** la calle, escuché una voz que me llamaba... ¡Casimiroooo!

Cuando **crucé** la calle, escuché una voz que me llamaba. ¡Casimiroooo!

	Forma verbal:	**Interpretación:**
➲ Ayer iba a la farmacia, y cuando **cruzaba/crucé**	a. (...crucé........)	Ya estaba al otro lado de la calle.
la calle, escuché una voz que me llamaba...	b. (..cruzaba.......)	No había terminado de cruzar.
1. Cuando **volvíamos/volvimos** a casa	a. (.................)	El maletín estaba en su casa.
nos encontramos un maletín lleno de joyas...	b. (.................)	El maletín estaba en la calle.
2. Cuando la **llevábamos/llevamos** al hospital,	a. (.................)	Llegaron al hospital.
dijo que ya se sentía bien y volvimos a casa...	b. (.................)	No llegaron al hospital.
3. La pobre María estaba muy triste y yo	a. (.................)	No le dijo nada.
muy nervioso. No **sabía/supe** qué decirle...	b. (.................)	No sabemos si le dijo algo o no.
4. El otro día fui a ver “Continuator III”. La película	a. (.................)	Finalmente le gustó la película.
me **parecía/pareció** muy interesante...	b. (.................)	No sabemos si finalmente le gustó.
5. Cuando los atracadores **escondían/escondieron**	a. (.................)	La policía vio dónde lo escondieron.
el dinero, apareció la policía...	b. (.................)	La policía no vio el dinero.

Figura 18.3 Ejercicio de interpretación de la oposición imperfecto/pretérito perfecto simple (Fuente: Alonso *et al.* 2011, 139)

Conviene subrayar, por lo demás, la importancia de los valores representacionales de ciertas oposiciones gramaticales especialmente resbaladizas sin dejar de reconocer su conexión con las dimensiones discursiva e interpersonal. Debe tenerse presente que las alternativas de

representación que nos brinda la gramática pueden ofrecerse como diferentes opciones con las que atender los distintos requerimientos discursivos y pragmáticos. Por ejemplo, desde un punto de vista representacional cognitivo, la reduplicación de pronombres personales tónicos en casos como *Me ha mirado a mí* no constituye más que un realce redundante de uno de los participantes en la situación descrita, es una focalización mediante la que dicho componente queda destacado. Sin embargo, discursiva y pragmáticamente, esa focalización se traduce en la expresión de una corrección con la que se descartan otras posibilidades, que han podido ser expresadas por alguno de los interlocutores: "no te ha mirado a ti", "no le ha mirado a él", etc.

4.2. Uso de imágenes en la enseñanza de léxico y gramática

Existen razones poderosas para explotar el paralelismo entre la representación léxica y gramatical y la representación visual con la aplicación sistemática de imágenes no solo de valor ilustrativo sino también explicativo (Ruiz Campillo 2005, 2014; Castañeda Castro 2004, 2006; Castañeda Castro *et al*. 2008; Alonso Raya *et al*. 2011; Muñoz-Basols, Pérez Sinusía y David 2013; Castañeda Castro y Alhmoud 2014a y 2014b). Un ejemplo de ello lo constituye la representación visual del ejemplo de la Figura 18.3. Otro ejemplo tiene que ver con la elección de perspectiva sintáctica que lleva aparejada la elección de un esquema transitivo en voz activa (*Marisa derrama el café y mancha el bolso*) u otro intransitivo en voz media con formas pronominales (*El café se derrama y el bolso se mancha*), que puede mostrarse visualmente de manera que el alcance de la representación incluya al agente que provoca un cambio en un paciente o solo al paciente que sufre ese cambio. Así se hace en la ilustración de la Figura 18.4, tomada de Alonso *et al*. (2011, 90).

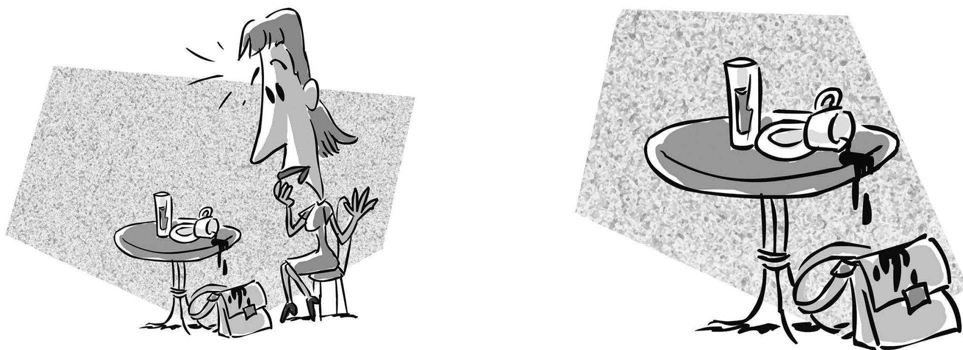


Figura 18.4 Representación visual de alternativas gramaticales (Fuente: Alonso *et al*. 2011, 90)

Las imágenes pueden aplicarse incluso en la descripción de oposiciones tan abstractas como las de la combinación cruzada de artículos definidos e indefinidos y modo subjuntivo e indicativo en oraciones de relativo. Así se muestra en las imágenes de la Figura 18.5, tomadas de Castañeda y Alhmoud (2014b, 276–277).

4.3. Identificación de procesos metafóricos y metonímicos

Es fundamental asumir que los procesos metafóricos y metonímicos impregnan no solo el léxico sino también la gramática (Boers y Lindstromberg 2008). En la metodología inspirada en

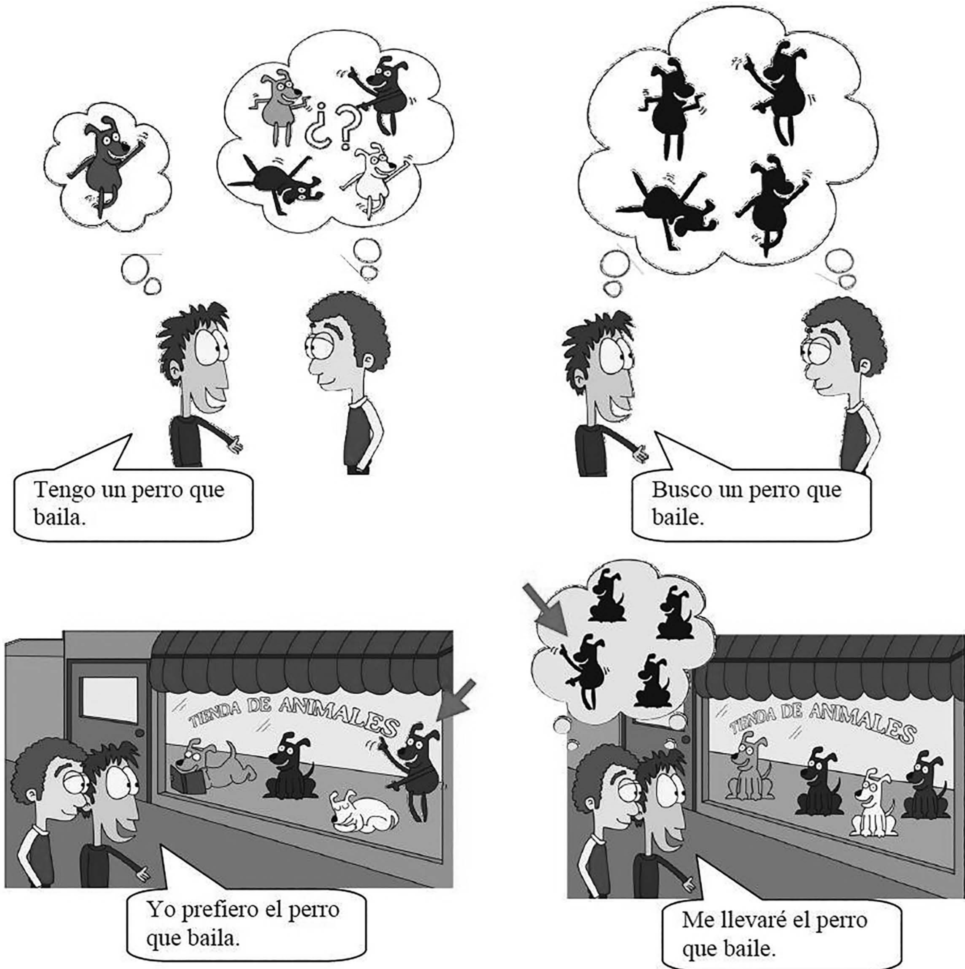


Figura 18.5 Artículo definido e indefinido y modos indicativo y subjuntivo en oraciones de relativo (Fuente: Castañeda y Alhmoud 2014b, 276–277)

la LC se valora especialmente la competencia metafórica como una poderosa herramienta de nuestra conceptualización y un componente principal del conocimiento lingüístico (Acquaroni 2008; Lantolf y Bobrova 2014). Ya hemos ofrecido algunos ejemplos que muestran la manera en que conexiones metafóricas o metonímicas permiten reconocer el hilo conductor de usos dispares de las formas lingüísticas. Considérese, además, que el reconocimiento de ciertas metáforas conceptuales básicas puede ayudar a comprender las oposiciones idiosincrásicas de una lengua. Eso es lo que puede ocurrir con la concepción metafórica del tiempo en términos espaciales. Asociar los tiempos de presente con un espacio actual o próximo que puede correlacionarse con la idea de "aquí", y los de pasado con un espacio no actual o distante que puede correlacionarse con la de "allí", puede ayudar no solo a dar sentido a la representación visual de ciertas oposiciones sino también a dilucidar la coherencia del sistema verbal (véase, en este sentido, Ruiz Campillo 2014).

4.4. Asimilación de patrones construccionales

En consonancia con la práctica del enfoque nociofuncional, y en cierto modo también con el enfoque léxico (Lewis 2002; Higueras 2007), la didáctica fundamentada en la LC pone en valor las micro-reglas asociadas a esquemas construccionales léxico-gramaticales específicos sin renunciar a la búsqueda de los denominadores comunes con los que identificar reglas más generales o de mayor alcance. Desde este último punto de vista, se infiere igualmente la valoración de las técnicas de presentación y práctica basadas en la facilitación de numerosos ejemplos o muestras particulares que permitan, mediante un proceso de inducción guiada o facilitada, el reconocimiento emergente de patrones construccionales comunes. La elección de indicativo y subjuntivo en oraciones de relativo se plantea desde ese punto de vista en el ejercicio ofrecido en Castañeda (1993, 82). En el ejercicio se explica a los estudiantes que han recibido una carta de un extraterrestre donde este describe una serie de objetos que necesita, como los que se reproducen a continuación:

> *Necesito una pistola de rayos que* ***paralice*** *al enemigo sin causarle daño. Las pistolas que* ***tenemos provocan*** *amnesia.*
>
> *Busco unas gafas que* ***permitan*** *ver en la oscuridad, pero que no* ***causen*** *ningún daño. Las que nos* ***vendieron*** *en Cygnus 13 causan jaqueca.*
>
> *También busco una sustancia que* ***informe*** *sobre la edad de los fósiles. Disponemos de otra que los* ***detecta****.*
>
> *También quiero una máquina que* ***detecte*** *cuándo mienten las personas, pero que sea mejor que esa que* ***usa*** *la policía y que* ***causa*** *irritación.*
>
> *¿Tenéis una planta que* ***convierta*** *el petróleo en comida? Nosotros podemos ofreceros un producto nuevo que* ***hace*** *petróleo de los desperdicios de comida.*
>
> *¿Habéis descubierto una sustancia que nos* ***ponga*** *alegres cuando estamos tristes, pero que no* ***cree*** *adicción?*
>
> *Igualmente busco un vehículo que* ***viaje*** *a la velocidad de la luz, pero no de esos que solo* ***viajan*** *por agujeros negros.*
>
> *También necesito un coche que* ***funcione*** *con energía solar. Pero que* ***ahorre****. Aquí tenemos algunos modelos que no* ***funcionan*** *a años luz de la fuente estelar.*
>
> *Muchos clientes nos piden una máquina que* ***viaje*** *en el tiempo, pero que* ***evite*** *las paradojas temporales, porque uno de nuestros clientes utilizó una que no las* ***evitaba*** *y no ha podido volver. Parece que atropelló a sus progenitores.*
>
> *Los clientes también preguntan por una cosa que* ***detecte*** *la presencia de seres vivos, y que además* ***indique*** *si son peligrosos.*

En relación con esos ejemplos, se les pide a los estudiantes que hagan varias cosas. En primer lugar, que completen la siguiente observación poniendo *indicativo* o *subjuntivo* en el lugar adecuado:

> Fíjate en que cuando el extraterrestre habla de cosas que existen en su mundo usa ____________ para describirlas y cuando habla de cosas que necesita o busca, y no sabe si existen o no, usa __________ para describirlas.

En segundo lugar, se les pide que utilicen la tabla que se reproduce a continuación para distinguir las cosas que tenemos y las que no tenemos prestando atención a la distinción entre subjuntivo e indicativo.

Sí tenemos una cosa/algo/un instrumento que	*No tenemos nada/ningún instrumento que*
• permite ver en la oscuridad • . . . • . . .	• paralice al enemigo sin causarle daño • . . .

Por último, se les sugiere que, en parejas, redacten una carta en respuesta al extraterrestre aprovechando para pedirle cosas que se necesitan en la tierra.

Para finalizar, y como conclusión de este capítulo, una metodología de enseñanza de español L2 inspirada en la LC abogará, en última instancia, como sugiere Achard (2008), por facilitar los instrumentos que permitan al estudiante reconocer y aplicar el significado de las formas lingüísticas del español, en tanto que conceptualizaciones convencionales compartidas por los hablantes de esta lengua, pero también que le capaciten para expresar de forma flexible y creativa sus propias conceptualizaciones. Parece justificado pensar que las herramientas descriptivas y explicativas inspiradas en la LC pueden ayudar a que los estudiantes de español puedan alcanzar ese objetivo.

Nota

1 Para una introducción a la lingüística cognitiva, véase Ungerer y Schmid 1996; Cuenca y Hilferty 1999; Croft y Crues 2004 o Cadierno y Pedersen 2013.

Bibliografía recomendada

Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, P. Martínez Gila, L. Miquel López, J. Ortega Olivares y J. P. Ruiz Campillo. 2011. *Gramática básica del estudiante de español*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Difusión.

Geeraerts, D. 2006. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ibarretxe, I. T. Cadierno y A. Castañeda, eds. 2019. *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.

Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela, eds. 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Tyler, A. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Londres y Nueva York: Routledge.

Bibliografía citada

Achard, M. 2008. "Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar". En *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, eds. P. Robinson y N. C. Ellis, 432–455. Londres y Nueva York: Routledge.

Achard, M. y S. Niemeier, eds. 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Acquaroni, R. 2008. "La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Alhmoud, Z. y A. Castañeda. 2015. "Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE". *Revista DOBLELE* 1.

Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, P. Martínez Gila, L. Miquel López, J. Ortega Olivares y J. P. Ruiz Campillo. 2011. *Gramática básica del estudiante de español.* Edición revisada y ampliada. Barcelona: Difusión.

Barcelona, A. 2012. "La metonimia conceptual". En *Lingüística cognitiva*, eds. I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, 55–79. Barcelona: Anthropos.

Boers, F. y Lindstromberg, S., eds. 2008. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Cadierno, T. y A. Hijazo-Gascón. 2013. "Cognitive Linguistics and the Acquisition of L2 Spanish". En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, eds. K. Geeslin, 96–110. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Cadierno, T. y Pedersen, J. (2013). "Introducción a la lingüística cognitiva". En *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*, eds. S. S. Fernández y J. Falk, 15–36. Oxford: Peter Lang.

Castañeda Castro, A. 1993. "El subjuntivo: su enseñanza en el aula de ELE". En *Didáctica del español como lengua extranjera 1*, eds. L. Miquel y N. Sans, 61–88. Madrid: Fundación Actilibre.

Castañeda Castro, A. 2004. "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE". *RedELE* 0.

Castañeda Castro, A. 2006. "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas". *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 5: 107–140.

Castañeda Castro, A. y Z. Alhmoud. 2014a. "Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE". En *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*, eds. A. Castañeda Castro, 39–85. Madrid: SGEL.

Castañeda Castro, A. y Z. Alhmoud. 2014b. "Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE". En *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*, eds. A. Castañeda Castro, 267–294. Madrid: SGEL.

Castañeda Castro, A., J. Ortega Olivares, L. Miquel López, R. Alonso Raya, J. P. Ruiz Campillo y P. Martínez Gila. 2008. *Pronombres personales en la Gramática básica del estudiante de español. Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas*. Barcelona: Difusión.

Croft, W. y A. Crues. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuenca, M. J. 2010. *Gramática del texto*. Madrid: Arco/Libros.

Cuenca, M. J. y J. Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Delbecque, N. 1990. "Word Order as a Reflection of Alternate Conceptual Construals in French and Spanish: Similarities in Adjective Position". *Cognitive Linguistics* 1 (4): 349–416.

Delbecque, N. 1996. "Towards a Cognitive Account of the Use of the Prepositions *por* and *para* in Spanish". En *Linguistics in the Redwoods: The expansion of a New Paradigm in Linguistics*, ed. E. H Casad, 249–318. Berlín: Mouton de Gruyter.

De Knop. S. y T. De Rycker, T., eds. 2008. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Nueva York, NY: Mouton de Gruyter.

Evans, V. 2014. *The Language Myth: Why the Language Is Not an Instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. 1985. *Mental Spaces*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fernández, S. S. y J. Falk, eds. 2014. *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Fráncfort: Peter Lang.

Fillmore, Ch. J. 1992. "Frame Semantics". En *Linguistics in the Morning Calm*, ed. Linguistics Society of Corea, 11–137. Seúl: Hanshin Publishing Company.

Geeraerts, D. 1999. "Prospects and Problems of Protoype Theory". *Linguistics* 27 (4): 587–612.

Goldberg, A. E. 2003. "Constructions: A New Theoretical Approach to Language". *Trends in Cognitive Science* 7: 209–224.

Hallyday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Londes: Arnold.

Higueras García, M. 2007. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Hijazo-Gascón, A. 2015. "Acquisition of Motion Events in L2 Spanish by German, French, and Italian Speakers". *Language Learning Journal* 0: 1–26.

Holme, R. 2009. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ibarretxe, I. T. Cadierno y A. Castañeda, eds. 2019. *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.

Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Lakoff, G. y M. Johnson. 1980. *Metaphors we Live by*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Langacker, R. 1987. *Theoretical Prerequisites*. Vol. 1 de *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Langacker, R. 1991. *Descriptive Application*. Vol. 2 de *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Langacker, R. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. y L. Bobrova. 2014. "Metaphor Instruction in the L2 Spanish Classroom: Theoretical Argument and Pedagogical Program". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 46–61.

Lewis, M. 2002. *The Lexical Approach*. Boston, MA: Thomson.

Littlemore, J. 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Llopis-García, R. 2012. *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.

Maldonado, R. 1999. *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se en español*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Maldonado, R., ed. 2000. "Estudios Cognoscitivos del Español". Número extraordinario 1, *Revista Española de Lingüística Aplicada*.

Maldonado, R. 2008. "Spanish Middle Syntax. A Usage Based Proposal for Grammar Teaching". En *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honour of René Dirven*, eds. S. De Knop y R. De Rycker, 155–196. Berlín: De Gruyter Mouton.

Maldonado, R. 2012. "La gramática cognitiva". En *Lingüística cognitiva*, eds. I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, 213–247. Barcelona: Anthropos.

Martín Peris, E., L. Miquel-López, N. Sans Baulenas, T. Simón Blanco y M. Topolevsky Bleger. 1989. *Esto funciona B*. Madrid: Edelsa.

Miquel-López, L. y J. Ortega-Olivares. 2014. "Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE". En *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, eds. A. Castañeda, 89–162. Madrid: SGEL.

Muñoz-Basols, J., Y. Pérez Sinusía y M. David. 2013. *Spanish Idioms in Practice: Understanding Language and Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.

Pawley, A. y F. Hodgetts. 1983. "Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency". En *Language and Communication*, eds. J. C. Richards y R. W. Schmidt, 191–227. Londres: Longman.

Pinker, S. 1994. *The Language Instinct: How the Mind Creates the Language*. Nueva York, NY: Harper Perennial Modern Classics.

Pütz, M., S. Niemeier y R. Dirven, eds. 2001a. *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Pütz, M., S. Niemeier y R. Dirven, eds. 2001b. *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Robinson, P. y N. C. Ellis, eds. 2008. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.

Rosch. E. 1978. "Principles of Categorization". En *Cognition and Categorization*, eds. E. Rosch y B. B. Lloyd, 27–48. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ruiz Campillo, J. P. 2005. "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto: Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase". *Mosaico* 15: 9–17.

Ruiz Campillo, J. P. 2014. "La lógica del espacio: mapa operativo del sistema verbal en español". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 62–85.

Slobin, D. 1991. "Learning to Think for Speaking. Native Language, Cognition and Rhetorical Style". *Pragmatics* 1: 7–29.

Soriano, C. 2012. "La metáfora conceptual". En *Lingüística cognitiva*, eds. I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, 97–121. Barcelona: Anthropos.

Talmy, L. 2000. *Towards a Cognitive Semantics*. 2 Vols. Cambridge, MA: MIT Press.

Taylor, J. R. 1989. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, J. R. 1993. "Some Pedagogical Implications of Cognitive Linguistics". En *Conceptualizations and Mental Processing in Language*, eds. R. A. Geiger y B. Rudzka-Ostyn, 201–221. Berlín: Mouton de Gruyter.

Taylor, J. R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard, MA: Harvard University Press.

Tyler, A. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Londres y Nueva York: Routledge.

Ungerer, F. y H. J. Schmid. 1996. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Harlow: Addison Wesley Longman.

19
FONOLOGÍA Y FONÉTICA
(Phonology and phonetics)

Rajiv Rao

1. Introducción

En este capítulo se ofrece una visión descriptiva de herramientas tecnológicas que resultan necesarias hoy en día en la enseñanza de la fonética y la fonología del español para aprendices de español como segunda lengua (L2). En primer lugar, se introducen las dos disciplinas lingüísticas y las contribuciones de cada una a la descripción e investigación de los sistemas de sonidos de la lengua. Después, se presenta una serie de recursos tecnológicos con los que se pueden visualizar los movimientos articulatorios, recibir *input* auténtico y realizar ejercicios de práctica. A continuación, se presentan maneras de usar el programa Praat para analizar la señal de habla de las vocales, las consonantes oclusivas y la entonación. En el último apartado se ofrecen pautas específicas para la enseñanza de los tres aspectos del sistema de sonidos mencionados. Las pautas se presentan siguiendo una serie de fases pedagógicas y el uso de las herramientas tecnológicas y los métodos de análisis acústico explicados en el capítulo.

Palabras clave: análisis acústico; consonante; entonación; tecnología; vocal

In this chapter, a descriptive overview of technological tools that are essential to teaching Spanish phonology and phonetics to second language learners is offered. The two fields of phonology and phonetics as well as their individual contributions to the description and investigation of sound systems are introduced in the first section. Next, technological resources that allow visualizing articulatory movements, receiving authentic input and practicing through exercises are described. Then, some methods to use the Praat software are presented, focusing on the analysis of the speech signal in vowels, stop consonants, and intonational movements. The final section deals with specific guidelines for the teaching of the aforementioned aspects of the sound system. These guidelines are couched within a series of pedagogical phases and the use of the technological tools and methods of acoustic analysis reviewed in this chapter.

Keywords: acoustic analysis; consonant; intonation; technology; vowel

2. Estado de la cuestión

El estudio de los sonidos de las lenguas humanas consta de dos campos estrechamente relacionados, pero separados a la vez: *la fonética* y *la fonología*. Estas disciplinas se han presentado tradicionalmente en este orden, pero el presente capítulo sigue la perspectiva de Muñoz-Basols *et al*. (2017), quienes sostienen que puede resultar más pedagógico invertirlo. Nos centramos en primer lugar en la fonología porque este nivel de representación lingüística, al centrarse en el inventario de sonidos que existen en una lengua, genera la fonética. Así, la fonología es el sistema de reglas abstractas y mentales que gobiernan el uso (la percepción y producción) y la interpretación tanto de los sonidos individuales como de las secuencias de sonidos. Su unidad mínima se llama *fonema*, que es una representación mental y contrastiva de un sonido que posee un conjunto de rasgos articulatorios asociados con el aparato fonador (Figura 19.1).

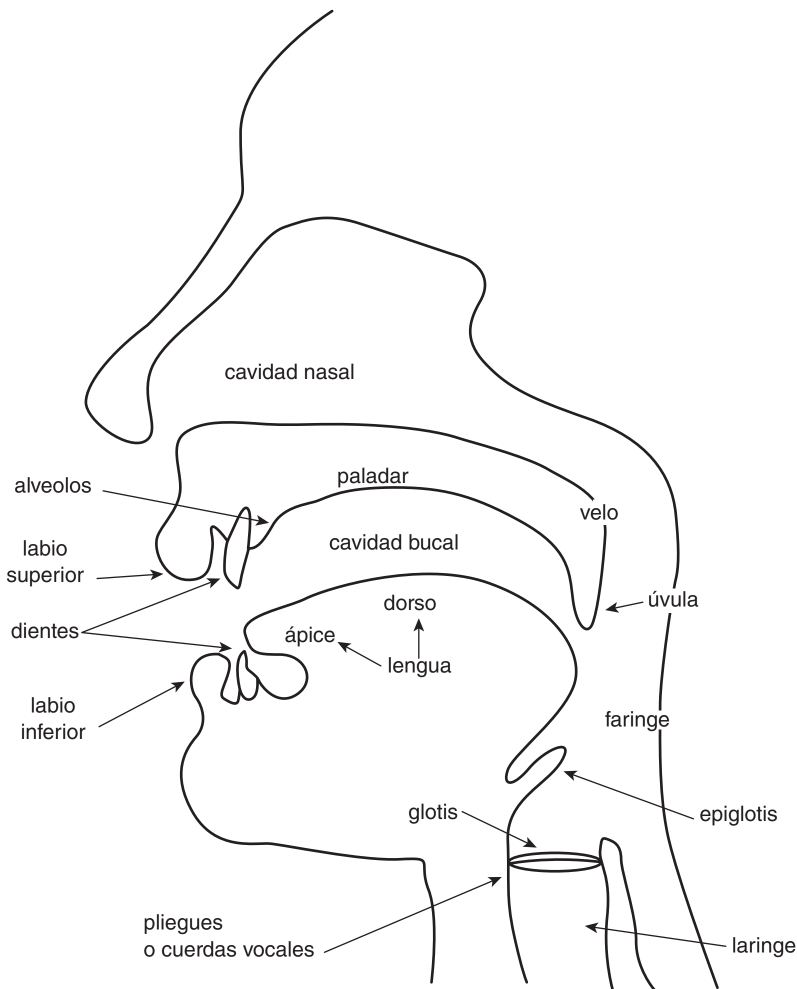


Figura 19.1 Órganos principales del aparato fonador

Los fonemas se representan entre barras oblicuas//, manera de referirse a la "representación abstracta de un sonido en el cerebro". Los grafemas, es decir, lo que comúnmente conocemos como letras, son representaciones ortográficas basadas en los fonemas porque la escritura es una representación secundaria del habla. Es decir, los términos *fonema* y *grafema/letra* no son intercambiables, sino que representan realidades distintas de la lengua: la acústica y la gráfica, respectivamente.[1] Una manera de dividir la clasificación de fonemas consiste en la presencia o ausencia de obstrucción al paso de aire durante la producción de un sonido. Por ejemplo, no se produce ningún tipo de obstrucción en las *vocales* y siempre existe algún tipo de obstrucción en las *consonantes*. Las clasificaciones de los fonemas vocálicos y consonánticos según sus distintos parámetros articulatorios se presentan en la Figura 19.2 y en la Tabla 19.1, respectivamente. En la Figura 19.2, las categorías en los ejes horizontal y vertical se refieren a la región ocupada por la lengua en la cavidad bucal. La Tabla 19.1 incluye una clasificación de cada consonante según los parámetros de modo de articulación (qué tipo de obstrucción se produce), punto de articulación (el lugar donde ocurre la obstrucción) y actividad de las cuerdas vocales (si se produce con vibración o no; *sordo*, no hay vibración; y *sonoro*, sí que la hay), los grafemas correspondientes a cada consonante y ejemplos de palabras que contienen cada una.[2]

	anteriores	central	posteriores
altas	/i/		/u/
medias	/e/		/o/
baja		/a/	

Figura 19.2 Fonemas vocálicos según sus parámetros de clasificación

Tabla 19.1 Fonemas consonánticos más comunes del español y clasificación según los parámetros consonánticos y sus grafemas correspondientes

Fonema	*Modo (tipo de obstrucción)*	*Punto (lugar de obstrucción)*	*Cuerdas vocales (vibración o no)*	*Grafemas*	*Ejemplos*
/b/	oclusivo	bilabial	sonoro	b, v	*lobo*, *lavo*
/d/	oclusivo	dental	sonoro	d	*dolor*, *pido*
/f/	fricativo	labiodental	sordo	f	*flan*, *café*
/g/	oclusivo	velar	sonoro	g + a/o/u, gu + i	*ganar*, *goma*, *gusano*, *guitarra*
/ʝ/	fricativo	palatal	sonoro	y inicial de sílaba, hi + a/e, ll	*yema*, *hiato*, *hielo*, *llanto*
/k/	oclusivo	velar	sordo	c + a/o/u, k, qu	*casa*, *colina*, *cuna*, *karate*, *queso*
/l/	lateral	alveolar	sonoro	l	*loro*, *solo*
/m/	nasal	bilabial	sonoro	m	*malo*, *cama*
/n/	nasal	alveolar	sonoro	n	*nueve*, *cana*
/ɲ/	nasal	palatal	sonoro	ñ	*ñato*, *caña*
/p/	oclusivo	bilabial	sordo	p	*pato*, *sapo*
/ɾ/	vibrante (simple)	alveolar	sonoro	r	*caro*, *coro*

Tabla 19.1

Fonema	*Modo (tipo de obstrucción)*	*Punto (lugar de obstrucción)*	*Cuerdas vocales (vibración o no)*	*Grafemas*	*Ejemplos*
/r/	vibrante (múltiple)	alveolar	sonoro	rr	*carro*, *corro*
/s/	fricativo	alveolar	sordo	c + e/i, s, z	*cine*, *cena*, *casa*, *pozo*
/θ/ (centro y norte de España)	fricativo	interdental	sordo	c + e/i, z	*cine*, *cena*, *pozo*
/t/	oclusivo	dental	sordo	t	*tela*, *lata*
/w/	fricativo	labiovelar	sonoro	hu + vocal, o + a, w	*hueso*, *Oaxaca*, *Hawái*
/x/	fricativo	velar	sordo	g + e/i, j	*gente*, *girar*, *caja*
/ʧ/	africado	prepalatal	sordo	ch	*ocho*, *chino*

Los fonemas se combinan entre sí para formar sílabas, las sílabas dan lugar a palabras y las palabras permiten formar frases. El estudio del nivel más bajo de esta jerarquía (el fonema) se denomina *fonología segmental* y el de los niveles superiores (sílabas y frases), *fonología suprasegmental*. Respecto al nivel suprasegmental, existen reglas fonológicas que rigen la estructura silábica y las sílabas presentan variación en cuanto a su prominencia perceptual relativa, es decir, su *acentuación*.[3] En una palabra, la sílaba con el mayor grado de prominencia es la *sílaba tónica* y la(s) sílaba(s) relativamente menos prominente(s) es (son) la(s) *sílaba(s) átona(s)* (por ejemplo, *MAno*, *LIbro*, *canTAR*, *paPEL*). Otro aspecto importante de la fonología suprasegmental es la *entonación*, cuyas representaciones tonales se analizan bajo los principios de dos marcos teóricos: el modelo métrico y autosegmental y *Spanish in the Tones and Break Indices Framework* (*Sp_ToBI*; para aplicaciones al español, véase Prieto y Roseano 2010).[4]

El nivel fonético de las lenguas humanas es el producto físico, concreto y audible de las representaciones fonológicas; es, igualmente, la realización de los rasgos y reglas fonológicas de fonemas, sílabas y frases. Este campo de estudio consta de tres subcampos: la *fonética articulatoria*, la *acústica* y la *auditiva*. La fonética articulatoria describe la producción de fonemas en términos de movimientos de órganos articulatorios, interacciones entre órganos y cómo se comportan estos al paso de aire. En la fonética acústica se estudia cómo se transmiten los sonidos por el aire, su energía articulatoria y los diferentes tipos de frecuencias resultantes. Por último, la fonética auditiva se centra en la percepción y procesamiento de sonidos.

En el nivel segmental las distintas producciones (variaciones) de un mismo fonema se llaman *alófonos* y se escriben entre corchetes [] para indicar "forma físicamente realizada". Para ejemplificar este concepto, la Tabla 19.2 recoge los dos alófonos (con el mismo punto de articulación y con vibración de las cuerdas vocales) de los tres fonemas oclusivos sonoros /b/, /d/ y /g/, su modo de articulación y las reglas que condicionan su distribución.[5]

El nivel fonético de la entonación describe manipulaciones de la frecuencia fundamental (f0; la percepción de f0 es el *tono* o *pitch* en inglés) usadas para comunicar diferencias de sentido entre tipos de oraciones, actitudes y emociones. Por ejemplo, en español, la misma secuencia de palabras puede ser una oración declarativa o interrogativa y una manera de distinguir las dos posibilidades es por el movimiento final de f0.

La cantidad de libros y artículos publicados sobre la fonética y fonología refleja que se ha reconocido la importancia de destacar el sistema de sonidos en la enseñanza del español como

Tabla 19.2 Alófonos de los fonemas /b/, /d/ y /g/, modos de articulación y reglas distribucionales

Fonema	*Alófonos*	*Modo*	*Regla distribucional*
/b/	[b]	Oclusivo (los órganos entran en contacto)	Después de pausa/nasal
	[β]	Aproximante (se aproximan los órganos)	Resto de contextos
/d/	[d]	Oclusivo	Después de pausa, nasal o /l/
	[ð]	Aproximante	Resto de contextos
/g/	[g]	Oclusivo	Después de pausa/nasal
	[ɣ]	Aproximante	Resto de contextos

segunda lengua (los más recientes incluyen Lord 2005, 2016; Stokes 2005; Martínez Celdrán y Fernández Planas 2007; Piñeros 2009; Schwegler, Kempff y Ameal-Guerra 2009; Morgan 2010; Gil Fernández 2011; Lord y Fionda 2013; Hualde 2014; Núñez-Cedeño, Colina y Bradley 2014; Padilla García 2015). Al revisar estas obras de referencia, se puede observar un giro en la enseñanza de los temas relevantes: todos los autores han integrado aplicaciones de herramientas tecnológicas o incluyen listas de recursos electrónicos útiles para el estudio de la fonética y fonología (véase Morgan 2006 para una discusión de unas ventajas de este giro). Otra parte de esta nueva tendencia en la enseñanza es la incorporación con éxito del análisis acústico con programas como Praat (Boersma y Weenink 1995–2016) en los cursos para los aprendices de español (véase Olson 2014a, 2014b). Basándonos en la relevancia y utilidad de las herramientas tecnológicas en general y del análisis acústico en particular en las prácticas docentes, el resto de este capítulo se dedica a describir algunos recursos tecnológicos útiles para el curso de fonética y fonología con estudiantes principiantes y a demostrar algunas de sus aplicaciones prácticas y factibles. Toda esta información contribuye a la realización de los objetivos principales de un curso de estas características: aprender sobre el sistema de sonidos del español y mejorar su aplicación en el español de los estudiantes. Dado que el curso introductorio a nivel de grado suele ser el más común, el análisis se centrará principalmente en acercamientos apropiados para este nivel, aunque también pueden ser de interés en cursos más avanzados.

3. Consideraciones metodológicas

En este apartado se elaboran avances recientes en la enseñanza de la pronunciación y se describen algunas herramientas tecnológicas útiles. Esto sirve como un punto de partida para practicar la percepción y producción de aspectos específicos del sistema de sonidos del español, tema del último apartado.

3.1. Avances recientes en la enseñanza de la pronunciación

Algunos estudios sobre la adquisición del español como segunda lengua se han fijado en los efectos positivos de la instrucción explícita de la pronunciación y/o la incorporación de herramientas tecnológicas en las clases (los más recientes incluyen Lord 2005, 2008, 2016; Kissling 2013, 2015; Olson 2014a, 2014b). Los de Kissling destacan tanto la percepción como la producción. Lord (2005) y Olson (2014a, 2014b) incorporan el análisis fonético a sus cursos. Lord lo hace en un curso avanzado (sobre la fonética) y Olson en cursos al nivel principiante. A pesar de la diferencia de nivel del estudiante, lo común entre estos estudios es que proporcionan datos a favor de los beneficios de realizar fases analíticas (perceptual, visual, comparativa) con herramientas tecnológicas y el análisis acústico para mejorar la producción de varios fonemas del español.

Aunque no ha habido mucho enfoque en la enseñanza de la entonación del español en los estudios previos, los artículos recientes de Aronsson (2016) y Jódar-Sánchez (2016) llenan este hueco al proponer modelos para enseñarla a aprendices suecos y finlandeses, respectivamente. Los dos utilizan un acercamiento multimodal y flexible basado en fases de análisis y práctica.

Mellado (2012, 34) propone una secuencia de seis fases que une todos los aspectos de lo arriba expuesto: sensibilización (descubrimiento del fenómeno por *input*), explicación (por medios visuales como la señal de habla), reeducación del oído (actividades para escuchar y discriminar), imitación (repetición), práctica controlada (enfoque en la forma) y práctica libre (actividades comunicativas). En este capítulo se adopta esta secuencia de fases porque destaca la importancia de la percepción y la producción, y promueve la incorporación del análisis acústico.

En cuanto al uso de Praat para el análisis visual, la presente exposición se dedica a funciones fáciles de manejar. Para usar el programa (véase el enlace a la página web de Joaquim Llisterri en el Apéndice de este capítulo), se importa una grabación en formato .wav o .mp3 y se selecciona *View & Edit* en la pantalla de *Praat Objects* para abrir otra pantalla, como se ve en la Figura 19.3, que muestra las señales acústicas de una producción de la declarativa *María me manda el regalo*. Las características de interés en esta figura son (1) la onda sonora; (2) la curva de intensidad; (3) la curva melódica (f0 o tono); y (4) los formantes. La onda sonora se transmite por cambios en la presión de aire; la variación en estos cambios se asocia con la percepción de diferentes tipos de sonidos. Los picos y valles de la curva de intensidad (medida en decibelios, dB) muestran las fluctuaciones en la energía acústica que transfiere la onda sonora y los picos y valles de f0 (medida en hercios, Hz), por su parte, representan cambios que contribuyen a la percepción de la entonación. Los formantes, que son más importantes para la exposición sobre las vocales, son concentraciones de energía (medidas en Hz) que se manifiestan como bandas horizontales negras y que van asociadas con ciertas frecuencias de resonancia dictadas por la configuración de los órganos en el tracto vocálico.

Medir los formantes y la duración de las vocales es una manera interesante de utilizar Praat en un curso de fonética y fonología. Para medir los formantes, en la pantalla de *View & Edit*, primero se selecciona *show formants* del menú para que aparezcan una serie de puntos rojos horizontales, que representan los formantes. Se arrastra el ratón para aislar la vocal de interés (se usa una onda sonora periódica y de amplitud significativa como las señales acústicas principales) y, después, se pone el ratón en el centro de la vocal, localizado por el centro de la onda sonora periódica y de amplitud alta. Con el ratón en el centro, se selecciona *formant listing* del menú y luego aparece una lista de mediciones. Para medir la duración, se selecciona la vocal y se fija en el número que aparece en la barra debajo de los formantes, que es la medición en segundos. Las Figuras 19.4 y 19.5 ilustran el proceso resumido aquí.

Con respecto a las consonantes, un concepto que se puede representar y medir en Praat es el tiempo de inicio de la sonoridad (*voice onset time*; VOT). El VOT es una medición importante en la investigación de las consonantes oclusivas, que se caracterizan por un cierre completo entre dos órganos articulatorios. Es una medición de la duración entre la separación de los órganos y el inicio de la vibración de las cuerdas vocales del sonido siguiente. En español las consonantes /p/, /t/ y /k/ tienen un VOT del tipo *retraso corto*, es decir, la medición típicamente es 0–30 milisegundos (ms), que indica la ausencia de aspiración en su producción. Por otro lado, en una lengua como el inglés, en posición inicial de palabra, /p/, /t/ y /k/ se producen con *retraso largo* (los alófonos [p^h], [t^h] y [k^h]), o con un VOT de más de 30 ms, y /b/, /d/ y /g/ se producen con retraso corto. Las Figuras 19.6 y 19.7 demuestran dos realizaciones de /p/ en la palabra *paso*; la de la Figura 19.6 tipifica el retraso corto del español (VOT = 7 ms) pero la de la Figura 19.7 exhibe evidencia de aspiración (VOT = 83,7 ms). En cada figura la línea vertical a la izquierda señala la separación

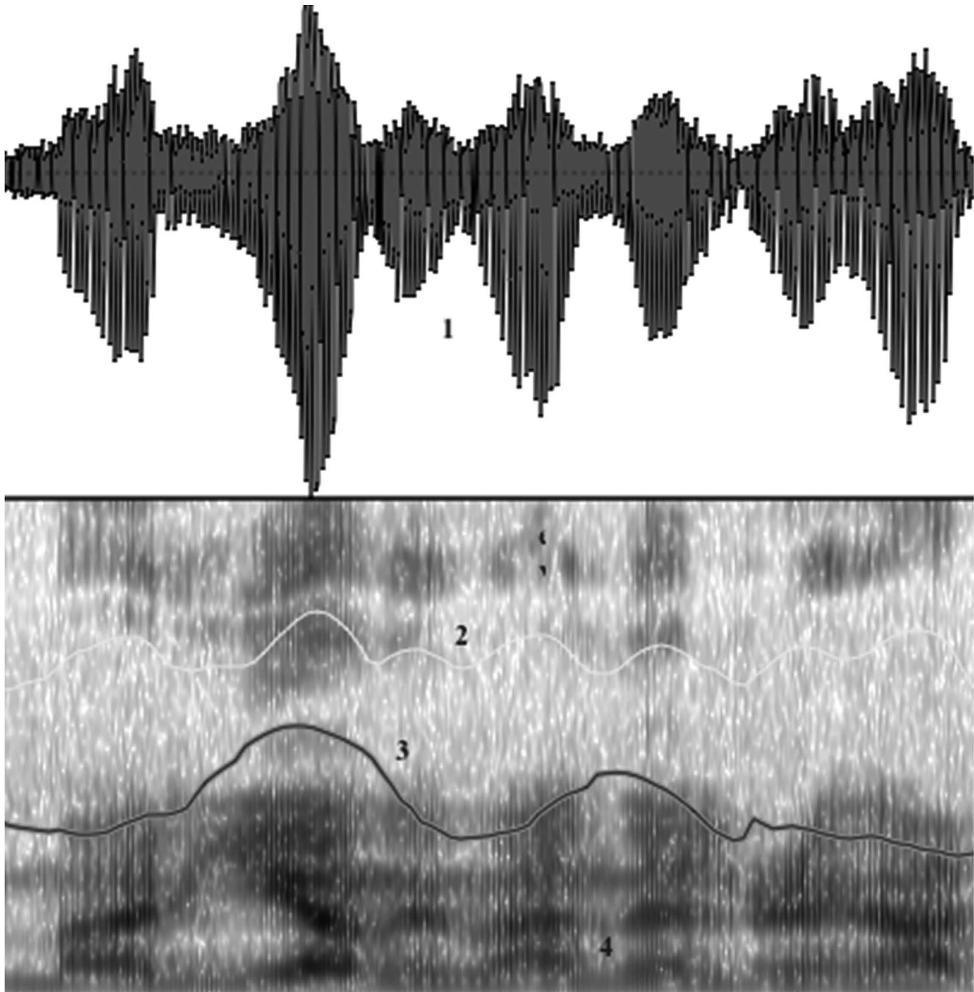


Figura 19.3 Producción de *María me manda el regalo* y señales acústicas correspondientes que aparecen en Praat (1 = la onda sonora, 2 = la curva de intensidad, 3 = f0, 4 = los formantes)

de los labios y la de la derecha, el inicio de sonoridad de la vocal /a/ o el principio de la primera onda periódica asociada con esta vocal.

En español las consonantes oclusivas sonoras /b/, /d/ y /g/ se pueden debilitar en algunos contextos (véase la Tabla 19.2) y convertirse en sus alófonos aproximantes [β], [ð] y [ɣ]. Sin embargo, en otras lenguas este proceso no ocurre y los fonemas /b/, /d/ y /g/ se siguen produciendo como oclusivos. En la producción aproximante los órganos se configuran con tensión mínima y se acercan, pero no se llegan a tocar; por otro lado, hay más tensión y un cierre completo en la oclusiva. Hay evidencia acústica en Praat que refleja la distinción entre las producciones aproximantes y oclusivas. En particular, la interrupción al paso de aire que ocurre en las oclusivas se nota en la onda sonora y en los formantes, mientras que en las aproximantes, la onda sonora y los formantes siguen entre las vocales adyacentes. Además, la diferencia de intensidad entre la aproximante y la vocal siguiente es más pequeña que la

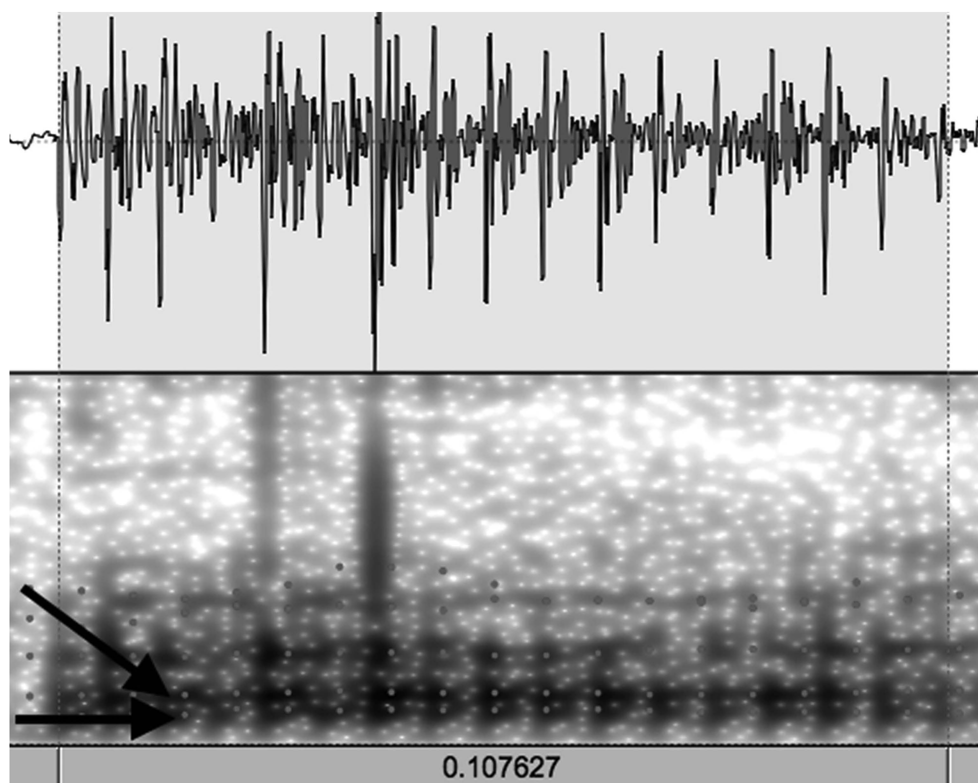


Figura 19.4 Onda sonora y estructura formántica de [a] en la palabra *paso*. Las flechas señalan F1 y F2

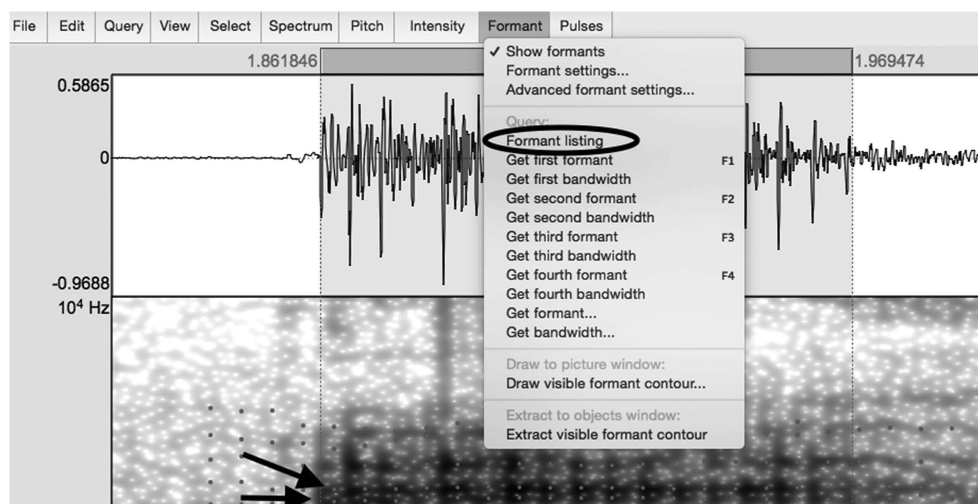


Figura 19.5 Uso del menú de opciones para generar una lista de mediciones de formantes. Las flechas señalan F1 y F2

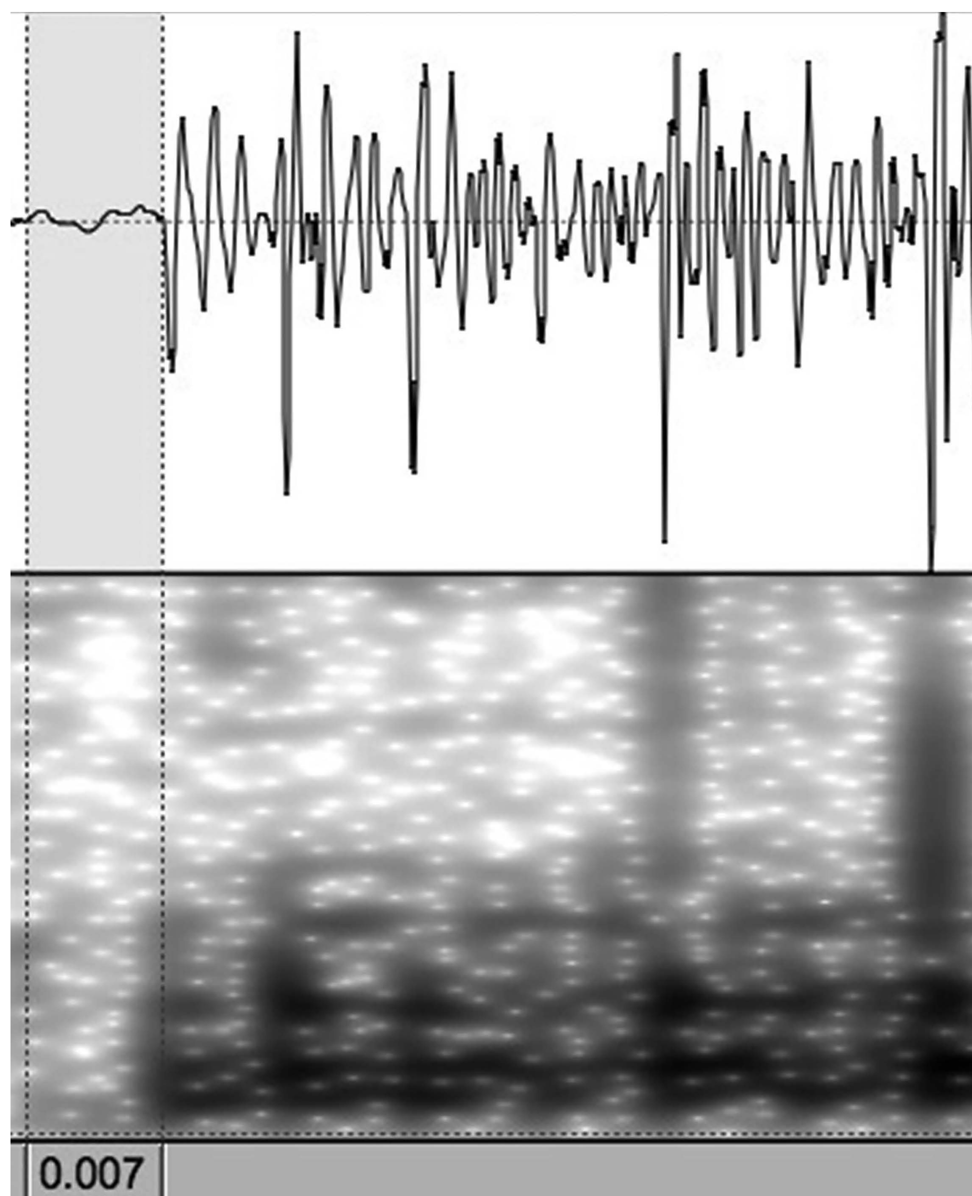


Figura 19.6 /p/ en la palabra *paso* producida con VOT = 7 ms

misma comparación entre la oclusiva y la vocal siguiente. Es decir, la aproximante es más vocálica porque se produce con un grado mínimo de obstrucción. Las Figuras 19.8 y 19.9 ejemplifican dos producciones de la palabra *lobo*. La Figura 19.8 presenta evidencia de [β] porque la diferencia entre el pico de intensidad de /o/ final y el valle asociado con /b/ (marcados por flechas) es mínima (2,3 dB) y no hay una interrupción en la onda sonora ni en los formantes. Por otro lado, la Figura 19.9 demuestra una articulación [b] porque la

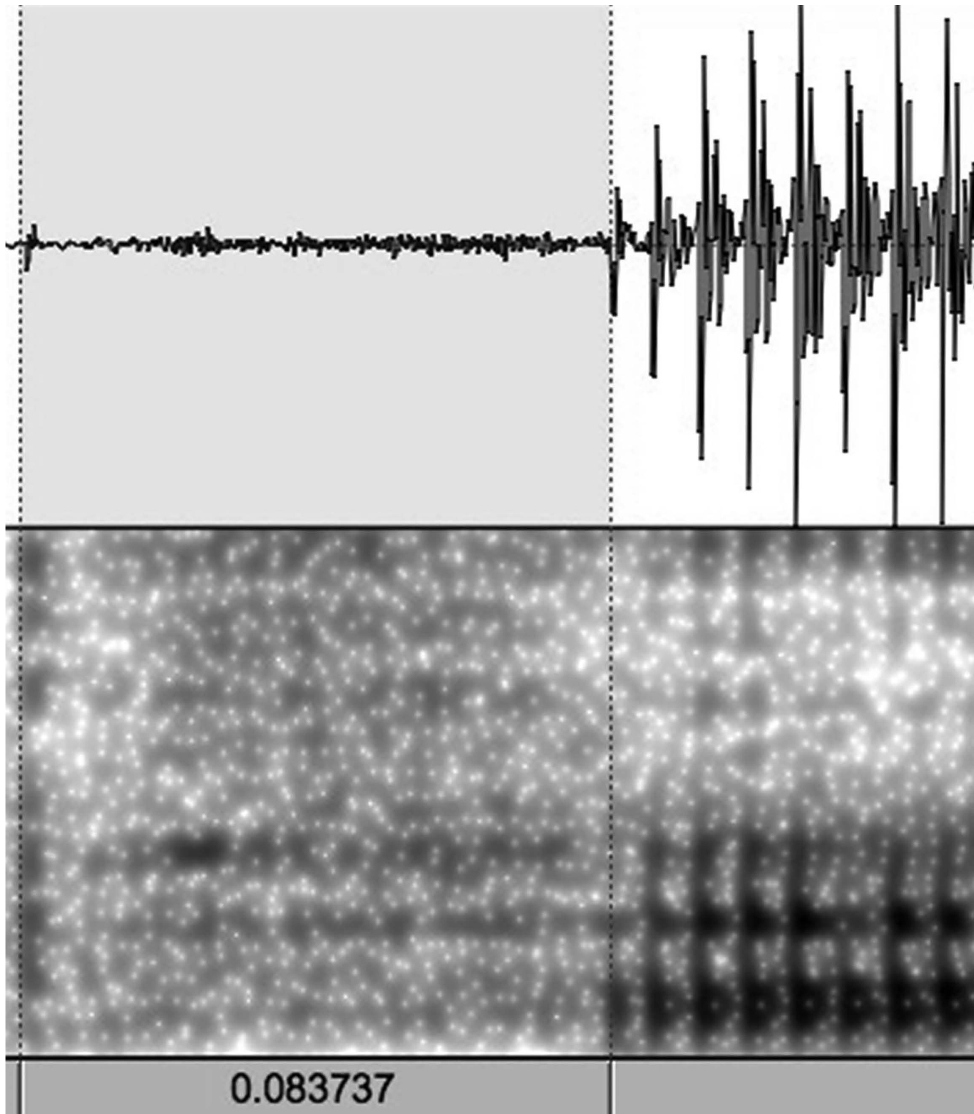


Figura 19.7 /p/ en la palabra *paso* producida con VOT = 83,7 ms

diferencia de intensidad relativa es drástica (20 dB) y hay una interrupción visible en la onda sonora y en los formantes.

A nivel suprasegmental se puede usar Praat para examinar f0 en producciones de diferentes tipos de oraciones con facilidad. Este tipo de ejercicio mejora las destrezas comunicativas. Considérese que en español *María me manda el regalo* puede ser una afirmación de un hecho o una pregunta del tipo sí/no. La diferencia comunicativa se refleja en la curva de f0 representada en las Figuras 19.10 y 19.11. Los niveles relativos de f0 muestran la diferencia entre las dos interpretaciones. En las declarativas neutras del español, hay un descenso gradual de picos en las oraciones (*escalonamiento*). Sin embargo, cuando es una pregunta, la misma

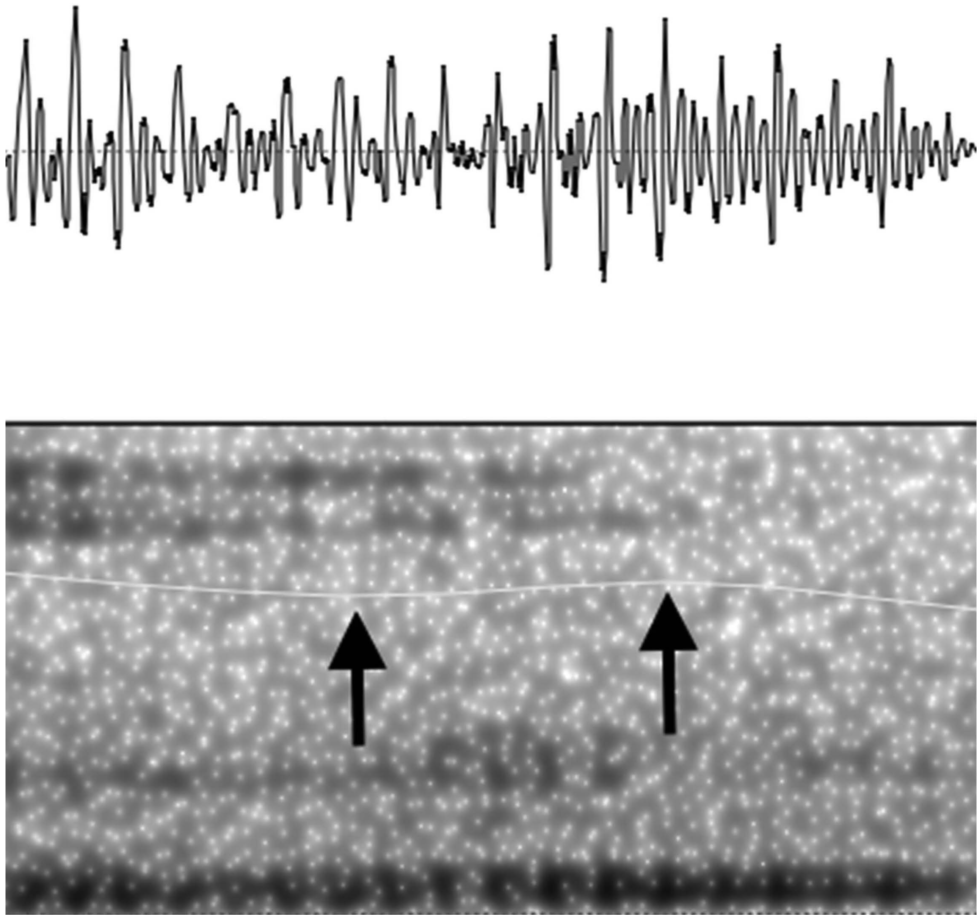


Figura 19.8 Producción de [β] en la palabra *lobo*

oración exhibe un pico inicial seguido por un descenso de f0 y finalmente un ascenso final drástico. Cuando los estudiantes analizan f0 en Praat, lo que les sirve de más utilidad es fijarse en la forma general de la curva a través de la oración y compararla con producciones nativohablantes. Además, quizás la mayor ventaja de usar Praat para los análisis de f0 es que el proceso de visualización es más fácil e intuitivo en una curva que en las señales cubiertas para el nivel segmental. El tipo de diferencia entonativa ejemplificado aquí también tiene consecuencias comunicativas desde un punto de vista pragmático; es decir, cada lengua (y los dialectos de una lengua) tiene sus propias maneras de señalar, por ejemplo, niveles de cortesía y cercanía de relaciones a través de la entonación y transferir las estrategias de una lengua a otra pueden causar problemas entre interlocutores.

Dado que se han expuesto algunos conceptos y herramientas clave para el acercamiento a la enseñanza de la fonética y fonología española desarrollado en este capítulo, es el momento de proponer pautas para la enseñanza de las vocales, las consonantes oclusivas y la entonación centradas en sugerencias específicas tanto para el instructor como para el estudiante del curso en cuestión.

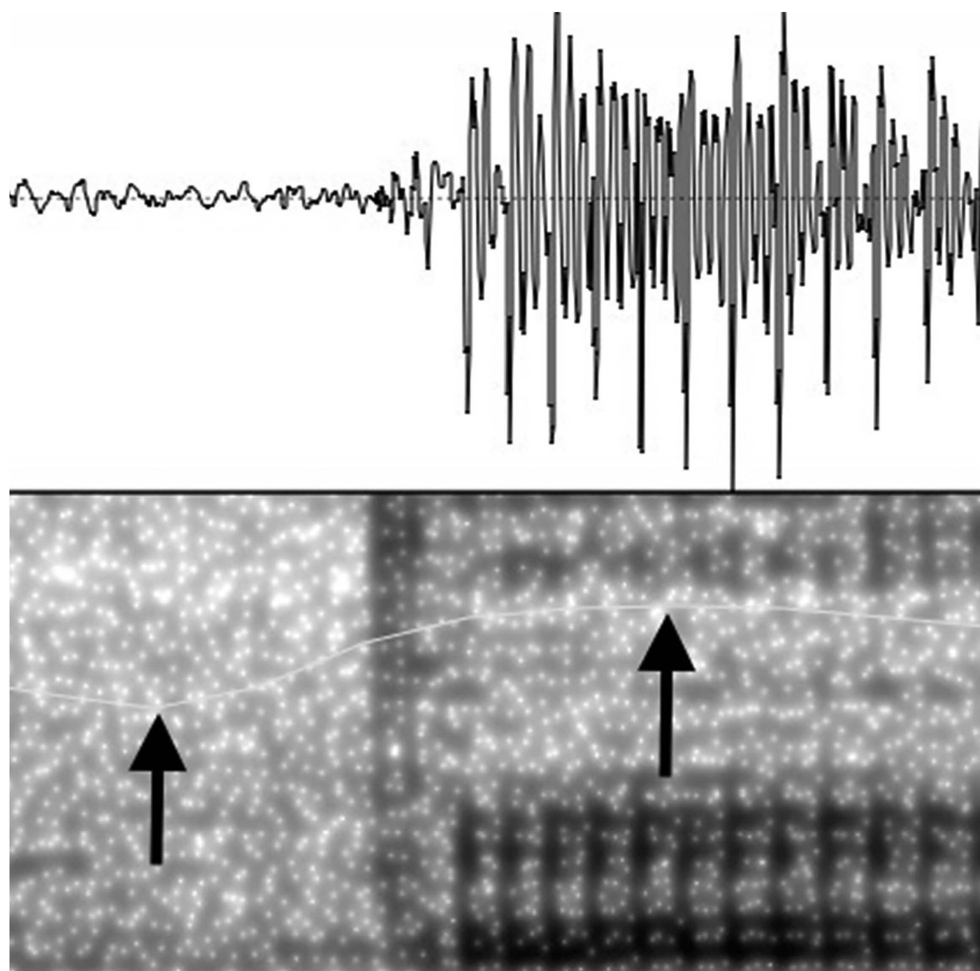


Figura 19.9 Producción de [b] en la palabra *lobo*

3.2. Herramientas tecnológicas

Una de las herramientas tecnológicas más útiles se encuentra en la página web *Fonética*: *los sonidos del español* (*Fonética* en adelante; http://soundsofspeech.uiowa.edu/). Este recurso consta de una biblioteca animada que incluye una descripción articulatoria de las consonantes y vocales del español según los parámetros de clasificación relevantes, una animación acompañada por audio y por una descripción detallada de cada fase en la producción del sonido y muestras de cinco palabras por sonido grabadas por hablantes nativos del español. Además, la página incluye varios ejemplos de consonantes que muestran la variación dialectal.

Otra herramienta tecnológica recomendada es *Dialectoteca del español* (*Dialectoteca* en adelante; http://dialects.its.uiowa.edu/), página web audiovisual con entrevistas de hablantes de varias zonas del mundo hispanohablante. Alberga ejemplos de cada sonido individual en contextos más auténticos y naturales. Además, expone las muestras de varias formas interactivas: mediante mapas y descripciones de zonas dialectales, explicaciones sobre los factores que contribuyen

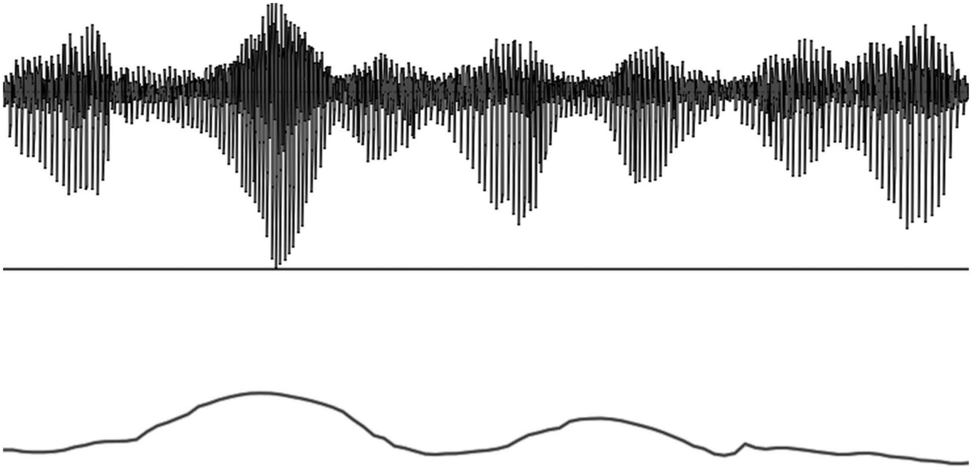


Figura 19.10 Curva de f0 de una producción de la declarativa *María me manda el regalo*

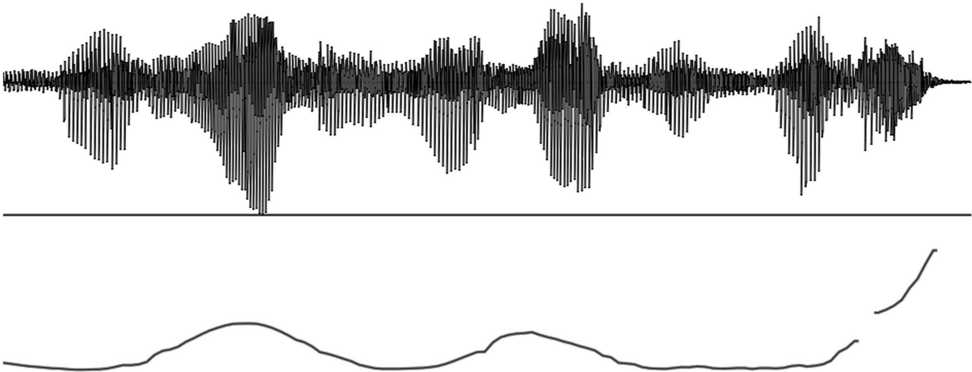


Figura 19.11 Curva de f0 de una producción de la pregunta *¿María me manda el regalo?*

a usos regionales de alófonos, transcripciones (fonéticas y ortográficas) y ejercicios sobre el reconocimiento de dialectos. Otra colección de videos parecida se puede encontrar en la página web *The Sounds of Spanish* (http://dialectos.osu.edu). Su capacidad más innovadora consiste en un filtro según categorías como "país", "rasgo fonético" y "tema de la entrevista".

Para practicar la entonación, un recurso útil es la página web *Spanish To_BI Training Materials* (Aguilar, De-la-Mota y Prieto 2009–2011), donde los investigadores se han esforzado por incorporar algunos materiales accesibles a un público no especializado. Por ejemplo, hay una página dedicada al entrenamiento del oído y otra en la que el usuario comprueba su identificación y discriminación de tonos para completar ejercicios prácticos. Además, incluye otra página que describe y ejemplifica algunos movimientos tonales del español (con enfoque en la variedad del norte de España). Un aspecto útil de esta sección es que los usos pragmáticos acompañan cada ejemplo incluido.

Un foro académico en el que se trata el tema de incorporar el uso de herramientas tecnológicas y el análisis acústico a las prácticas docentes es el congreso bianual llamado *Current Approaches*

to Spanish and Portuguese Second Language Phonology. En este congreso, en el taller llamado *Ignite*, varios expertos de fonética presentan una lección sobre un tema específico. Los materiales de estas presentaciones, que incluyen ejemplos de análisis visual, perceptual y comparativo, y de diferentes tipos de práctica, se han puesto en la red (http://ignite-caspslap-2014.weebly.com/; http://u.osu.edu/ignite2016/).

4. Pautas para integrar la fonología y la fonética en la enseñanza

Este apartado se dedica a una exposición de métodos prácticos para incorporar las herramientas tecnológicas abordadas en el Apartado 3 en un curso introductorio sobre fonética y fonología. Los acercamientos recomendados para el análisis de las vocales, las consonantes oclusivas y la entonación se basan en las fases de Mellado (2012), con unas pequeñas modificaciones que reflejan los objetivos del curso en cuestión. Realizar ejercicios de este tipo hace que los estudiantes sean más conscientes de las diferencias existentes entre el sistema de sonidos del español y el de sus otras lenguas. Además, los cambios resultantes en su capacidad de percibir y producir el sistema del español también implican la asimilación de reglas fonológicas. Para el instructor es sumamente importante tener en cuenta que el objetivo de las actividades presentadas (y del curso) no es que los estudiantes "suenen" como un hablante nativo. Al contrario, al usar el habla de los hablantes nativos y su propia habla como dos bases de comparación, a través del curso los estudiantes pueden trazar su desarrollo con el objetivo de acercarse más al de la lengua meta. Además, al destacar el proceso de (auto)comparación y (auto)evaluación, el estudiante puede observar de forma tangible su progreso y puede reflexionar sobre el curso como una experiencia fructífera.

4.1. Enseñanza de los sonidos vocálicos

Como se comentó en el apartado 2, las vocales del español se organizan en forma de triángulo según las posiciones horizontal y vertical de la lengua. Los formantes son las señales acústicas que indican la posición de la lengua; el primer formante (F1) se asocia con la posición vertical y el segundo (F2) con la posición horizontal. Los valores más altos de F1 muestran una posición más baja y los valores más altos de F2 señalan una posición más anterior. En otras palabras, la única vocal baja, /a/, tiene el valor de F1 más alto y la vocal más anterior, /i/, tiene el valor más alto de F2. Los promedios de F1 y F2 en español se presentan en la Tabla 19.3, basada en el influyente estudio de Quilis y Esgueva (1983).[6]

Un factor que afecta a la duración vocálica es la acentuación. Las vocales tónicas son más largas que las átonas (Marín Gálvez 1994–1995). A pesar de esta diferencia relativa, no hay una distinción notable entre los valores formánticos de las sílabas tónicas y átonas y todas las vocales son tensas (en cuanto a los órganos) y abruptas (en cuanto a su punto terminal). Estas características distinguen el español de lenguas como el inglés.

Tabla 19.3 Promedios de F1 y F2 (Quilis y Esgueva 1983)

Vocal	*F1 (Hz)*	*F2 (Hz)*
/i/	265	2318
/e/	436	1995
/a/	657	1215
/o/	475	888
/u/	294	669

Una vez que se han resumido las características principales de las vocales del español, se puede proponer un acercamiento a su enseñanza, motivado por las diferencias entre el sistema vocálico de la lengua meta y el de los aprendices (Díaz-Campos 2004, 2013; Cobb y Simonet 2015). Para la fase de sensibilización el instructor puede presentar fotos de personas u objetos que son fáciles de pronunciar (es decir, palabras con sílabas de solo vocal o consonante + vocal) y que tienen cognados en otra lengua de los estudiantes. Por ejemplo, con estudiantes que hablan inglés, se pueden usar ejemplos como *Ana/Anna*, *coco/coconut*, *papá/papa*, *foto/photo*. El instructor puede articular las palabras correspondientes a las fotos dos o tres veces y pedir que los estudiantes comenten las diferencias que escuchan. Esta fase es útil para introducir y destacar las diferencias de duración entre sílabas tónicas y átonas y la naturaleza tensa y abrupta de las vocales del español. Después de comentar la duración, el instructor puede iniciar la fase de explicación para hablar de los parámetros de clasificación. Primero, puede presentar el triángulo (como la Figura 19.2) y describir los ejes horizontal y vertical con respecto a la posición de la lengua. Para destacar el movimiento de la lengua, puede revisar las vocales en la página web *Fonética*. Al fijarse en las animaciones y las muestras de cada vocal, los estudiantes pueden visualizar, percibir y comprender los contrastes creados por la posición de la lengua. Después de poner la grabación de cada vocal, el instructor puede revisar la descripción correspondiente que detalla la secuencia de movimientos de los órganos. Para conectar los movimientos animados y la señal acústica, el instructor puede explicar la duración y los formantes vocálicos y cómo medirlos en Praat. A la derecha de la animación de cada vocal en *Fonética* hay una lista de palabras y grabaciones de cada una que el instructor puede usar para la fase de reeducación del oído. Mientras escuchan producciones nativas, los estudiantes pueden pensar en la conexión entre los movimientos animados y lo que perciben en las grabaciones. Para la fase de imitación, el instructor puede pedir que los estudiantes repitan en voz alta las muestras al lado de las vocales en *Fonética* o puede buscar ejercicios de repetición en su libro de texto. Por fin, las fases de práctica incorporan el análisis acústico y se pueden realizar en casa (después de una introducción a las mediciones apropiadas en clase). En la tarea controlada, que exige instrucciones muy detalladas y precisas por parte del instructor, los estudiantes pueden grabarse produciendo entre 20–30 frases portadoras (guardadas en archivos individuales para facilitar el análisis) como *Yo digo _____ para ti*. Se inserta una palabra meta sencilla formada de sílabas del tipo /p/, /t/ y /k/ + vocal (por ejemplo, *papa*, *pata*, *coco*, *poco*), lo cual crea un contraste visual que facilita la identificación de las vocales en el análisis acústico. Una vez que importen las grabaciones, los estudiantes pueden medir F1/F2 y la duración de cada vocal en cada palabra meta para examinar las diferencias entre F1/F2 de las cinco vocales y la duración de las tónicas versus las átonas. Pueden introducir los datos en una hoja de cálculo (con columnas *palabra/ítem*, *vocal*, *acentuación*, *F1*, *F2*, *duración*), calcular los promedios de F1 y F2 para cada vocal y los de duración para las vocales tónicas y átonas. Después, pueden diseñar un gráfico de dispersión con F1 en el eje vertical con los valores de Hz en orden invertido (1.000 más bajo y 100 más alto) y F2 en el eje horizontal con los valores de Hz en orden invertido (3.000 más hacia la izquierda y 400 más hacia la derecha) para representar los valores formánticos. Se puede representar la duración eficazmente en un gráfico de barras. Después de realizar las mediciones y los gráficos correspondientes, los estudiantes pueden escribir una redacción en la que resumen los resultados y los comparan con los valores citados en estudios sobre nativohablantes. En la próxima clase pueden compartir sus resultados en pequeños grupos y delante de la clase para reflexionar sobre las implicaciones del miniexperimento. Después de esta primera tarea, el instructor puede asignar otra (esta fase es útil pero puede ser opcional) en la que los métodos de análisis son idénticos pero la lectura es menos controlada (por ejemplo, un párrafo de un libro como Morgan 2010). Del texto entero, el instructor puede seleccionar un conjunto de vocales que analizar. La esperanza es que las mediciones en la segunda práctica se acerquen más a los patrones nativos que las de la primera.

4.2. Enseñanza de los sonidos consonánticos

Este acercamiento pedagógico también es útil para enseñar las consonantes oclusivas. Las oclusivas sordas /p/, /t/ y /k/ no demuestran mucha variación en español; es decir, en general se realizan [p], [t] y [k] con valores de VOT < 30 ms y sin reglas que derivan otros alófonos. Sin embargo, en muchos casos los aprendices del español tienen lenguas maternas en que los alófonos de /p/, /t/ y /k/ se realizan en formas distintas (véase Zampini 2013 y sus referencias para comentarios sobre el tema). Por ejemplo, un estudio clásico sobre estos fonemas y sus valores de VOT es Lisker y Abramson (1964), donde los autores identifican algunas lenguas en que /p/, /t/ y /k/ se caracterizan por retraso corto (una es el español), otras en que se realizan con retraso largo y un tercer tipo en que hay variantes con retraso largo y corto. En otras palabras, el VOT español no muestra tanta variación como el de otras lenguas, así que muchos aprendices del español tienen que reducir y simplificar sus categorías de /p/, /t/ y /k/.

Se recomienda destacar la posición inicial de palabra en la comparación de /p/, /t/ y /k/ en español con estos fonemas en otras lenguas porque las diferencias son más prominentes en este contexto. En la fase de sensibilización el instructor puede demostrar una lista de palabras en español y otra lista de palabras en una lengua con distintas manifestaciones de /p/, /t/ y /k/, como el inglés. Usar cognados en este tipo de ejercicio es eficaz porque permite contrastar formas similares mientras se aprecia la especificidad fonética-fonológica y morfológica de cada lengua: por ejemplo, *Pablo/Paul*, *Carla/Carla*, *Tomás/Thomas*, *televisión/television*, *piano/piano*, *cono/cone*. El instructor puede explicar que va a poner una hoja de papel a un centímetro de la boca y que a continuación va a decir las palabras de cada lista. Pide que los estudiantes se fijen en el movimiento del papel en la producción de cada lista. El papel se mueve más en las palabras inglesas por la aspiración de /p/, /t/ y /k/. Después de una breve discusión sobre las diferencias observadas y/u oídas, el instructor puede empezar la fase de explicación por demostrar y definir el punto y modo de articulación de estos sonidos sordos usando la página apropiada de *Fonética*. Como objeto de comparación, también puede presentar los sonidos en la biblioteca animada para el inglés desarrollada por la misma universidad (http://soundsofspeech.uiowa.edu/english/english.html). Una vez que cubra los movimientos articulatorios en la producción de cada uno de los fonemas, puede explicar el VOT por una demostración en Praat (quizá por producciones de las palabras de la primera fase) y exponer la diferencia entre las variedades del español y las de una lengua como el inglés. En la fase de reeducar el oído, los estudiantes pueden hacer la misma actividad que hizo el instructor en la primera fase para que sientan y perciban la diferencia en su propia voz. En este momento, las diferencias entre [p], [t] y [k] y [p^h], [t^h] y [k^h] son más accesibles para los estudiantes, así que están listos para la fase de imitación, donde pueden repetir en voz alta las palabras (después de oír cada grabación) al lado derecho de las páginas sobre /p/, /t/ y /k/ en *Fonética*. Otra vez los estudiantes pueden completar la primera fase de práctica en casa analizando muestras de su propia habla. De hecho, gracias al diseño de consonante oclusiva sorda + vocal en cada sílaba de la práctica sobre las vocales, los estudiantes pueden reciclar las grabaciones y el instructor simplemente tiene que ajustar los sonidos meta de cada palabra y la medición de interés en las instrucciones. Los estudiantes pueden medir el valor de VOT de cada instancia de /p/, /t/ y /k/ en posición inicial de palabra en las palabras meta de las frases portadoras e introducir los valores en una hoja de cálculo con columnas para *palabra, consonante* y *VOT* (para ir un paso más allá, el instructor puede pedir grabaciones/mediciones en la otra lengua de los estudiantes). Los estudiantes pueden calcular el promedio de VOT para cada consonante y crear un gráfico de barras para señalar el patrón con respecto al VOT a través de estas consonantes. Después, pueden escribir una redacción sobre sus resultados en general en comparación con

lo que se espera en producciones de hablantes nativos de español y de inglés (para el presente ejemplo), las diferencias entre sus propias producciones de cada consonante y las implicaciones de los resultados y comparaciones. En la clase siguiente, los estudiantes pueden analizar y comparar sus resultados en grupos y luego todos juntos. Para la última práctica, pueden grabarse produciendo un breve párrafo, sacado, por ejemplo, del capítulo relevante de Morgan (2010), donde el autor señala cada sonido de interés mediante colores llamativos. Los estudiantes pueden repetir el análisis de VOT con los ejemplos producidos de /p/, /t/ y /k/ en posición inicial de palabra en la grabación del párrafo y reflexionar en la misma manera que antes (redacción/discusión) pero esta vez con tiempo dedicado a la autoevaluación de su progreso y comentarios sobre su opinión del proceso analítico llevado a cabo.

El tercer tipo de análisis a nivel segmental que es razonable hacer es el de las consonantes oclusivas sonoras /b/, /d/ y /g/ (basado en Zampini 1994; González-Bueno 1995; Face y Menke 2009; Díaz-Campos 2013). Hay reglas fonológicas que condicionan los contextos en los que ocurren los alófonos [b], [d] y [g] y [β], [ð] y [ɣ], de modo que su distribución es complementaria; es decir, los alófonos son mutuamente excluyentes. En general, la realización de las aproximantes es más consistente en contexto intervocálico dentro de palabra. Ocurre entre palabras también (por ejemplo, *la bodega*) pero la posición inicial de palabra se asocia más con el refuerzo que el debilitamiento. Además, el proceso de debilitamiento se produce relativamente más fácilmente en sílaba átona (menos prominente) que en sílaba tónica (más prominente). Por todo lo dicho, se propone describir la regla fonológica y la distribución de alófonos en las primeras fases pero enfocarse en el contexto intervocálico dentro de palabra y en sílaba átona (más conducente al debilitamiento) en las fases que requieren que los estudiantes produzcan los alófonos meta.

El instructor puede sensibilizar a los estudiantes al fenómeno seleccionando unas (breves) grabaciones de la *Dialectoteca*, y pidiéndoles que se fijen en las producciones de /b/, /d/ y /g/. Después de escuchar dos o tres veces cada grabación, los estudiantes pueden comentar si han percibido la mayor parte de las producciones como oclusivas [b], [d] y [g] o algo diferente y el instructor puede pedir que algunos produzcan las variantes que han oído. La idea de una producción "diferente" sirve como transición a la fase de explicación, donde el instructor puede utilizar *Fonética* para señalar los distintos alófonos de /b/, /d/ y /g/, su diferencia en modo de articulación y sus animaciones acompañantes (con énfasis en "se aproximan" los órganos en las aproximantes versus "se tocan" los órganos en las oclusivas), y un resumen de las reglas que determinan su uso. Después, el instructor puede demostrar los correlatos acústicos de cada modo de articulación en Praat con referencia a las características destacadas en las Figuras 19.8 y 19.9. Puesto que el debilitamiento de /b/, /d/ y /g/ es más consistente en contexto intervocálico dentro de palabra y en sílaba átona, el instructor puede facilitar los próximos pasos centrándose en dicho contexto lingüístico. Después de ver varias representaciones visuales de las aproximantes y concebir cómo son diferentes de las oclusivas, todos pueden entrar en las fases de reeducación del oído e imitación escuchando ejemplos de palabras de, por ejemplo, *Fonética* y/o *The Sounds of Spanish*, y luego repetir en voz alta palabras sencillas representadas en imágenes puestas en una pantalla y primero articuladas por el instructor (por ejemplo, *la foto es de un lobo*, *en la foto*, *el mago*, etc.). Las fases de entrenamiento mencionadas hasta este punto han preparado a los estudiantes a realizar las prácticas. Primero, pueden grabarse produciendo frases portadoras con 20–30 palabras meta con /b/, /d/ y /g/ en el contexto meta (por ejemplo, *lobo*, *modo*, *mago*). Pueden medir la intensidad relativa de cada sonido meta en Praat (según las Figuras 19.8 y 19.9) y observar si hay evidencia de una interrupción al paso de aire o no. Pueden introducir los datos en una hoja de cálculo con las columnas *palabra*, *fonema meta*, *intensidad relativa*, *interrupción (sí/*

no) y diseñar un gráfico de barras para representar sus resultados sobre la intensidad relativa. El resto de las fases de práctica (redacción, comentario, práctica más libre) puede seguir el formato de los ejemplos previos de este apartado. Una opción para incorporar más variación es usar un libro como el de Morgan (2010) en la fase de imitación y la actividad con fotos como estímulo en la segunda práctica.

4.3. Enseñanza de la entonación

El último tema a destacar en este apartado es el del acercamiento a la enseñanza del sistema entonativo del español. Una de las dificultades de este fenómeno es que existe mucha variación dialectal en cuanto a las realizaciones de f0 (o tono) para diferentes funciones pragmáticas. Sin embargo, vale la pena incluir este tema en las prácticas docentes porque los estudiantes han mostrado que sí pueden mejorar su comprensión y navegación de la entonación del español (Henriksen, Geeslin y Willis 2010; Henriksen 2013). Debido a la variación dialectal, para empezar el instructor tiene que elegir un dialecto y explicar que la presentación de conceptos se basa en este dialecto. Para los propósitos de la presente exposición, se elige la variedad del centro-norte de España como base. Además, hay por lo menos otros dos factores que complican la enseñanza de este tema: la variación individual en la realización de la entonación y la complejidad de las teorías sobre la fonología entonacional. Ya que la presentación actual se enfoca en el primer curso de fonética y fonología, se sugiere una presentación puramente general y descriptiva que incorpora ejemplos de la importancia comunicativa de la entonación y unas herramientas tecnológicas para enseñar una función crucial (pero sencilla) de la entonación en español: la desambiguación de las declarativas e interrogativas sintácticamente idénticas.

En la fase de sensibilización el instructor puede elegir y poner unas grabaciones sacadas de *Dialectoteca* o *The Sounds of Spanish*, por ejemplo, para introducir las complejidades de la entonación con respecto a la variación dialectal e individual y dar sus propios ejemplos de oraciones idénticas que se desambiguan pragmáticamente por diferencias entonativas, como las declarativas frente a las interrogativas y la expresión de sarcasmo frente a la sinceridad. Después de escuchar cada grabación, el instructor puede formular una serie de preguntas para que los estudiantes vean claramente las complejidades y la importancia comunicativa de la entonación. En la fase de explicación el instructor puede grabarse produciendo dos o tres pares de ejemplos de oraciones —una vez como declarativa y otra como interrogativa— y presentar los gráficos en una pantalla (como las Figuras 19.10 y 19.11). Puede explicar que en los dos casos puede haber picos y valles en las primeras dos palabras y que el nivel tonal es más alto en la primera palabra antes de destacar el descenso drástico en la declarativa y el ascenso drástico en la interrogativa en posición final. Después de una introducción perceptual y visual al tema, los estudiantes pueden reeducar el oído e imitar la entonación que perciben mediante los ejercicios de entrenamiento en la página web *Spanish To_BI Training Materials*. Primero, pueden practicar la identificación y discriminación de tonos altos o bajos y ascendentes o descendentes (bajo la opción *Ear training*) y luego escuchar ejemplos de oraciones en que la entonación cambia la interpretación, declarativa frente a interrogativa (bajo la opción *Sp_ToBI labeling system ◊ Tonal representation*). Una idea para fomentar la distinción es presentar 10 pares de oraciones adicionales que el instructor y los estudiantes pueden producir en voz alta para que los estudiantes oigan más y se fijen en su propia capacidad de desambiguar por el uso de entonación. Después de estas fases en clase, pueden hacer dos fases de práctica en casa. En la más controlada, pueden grabarse produciendo 10 oraciones en dos formas cada una (quizás las mismas de la fase anterior), comparar las curvas de f0 de cada declarativa y su equivalente interrogativa con respecto a la forma a través de la

oración y en posición final en particular, y capturar imágenes de cada curva para incluir en el material llevado a la próxima clase.[7] Después de comparar la forma de las curvas, los estudiantes pueden escribir una redacción en la que destaquen las diferencias entre las curvas declarativas e interrogativas de sus datos y entre sus curvas y las de la lengua meta observadas en clase. En la próxima sesión pueden reflexionar en grupos y todos juntos sobre su experiencia con el aprendizaje del nivel segmental y suprasegmental. Por último, en la fase final los estudiantes pueden practicar con el mismo conjunto de oraciones, pero esta vez se graban en parejas. En la primera ronda, un estudiante puede hacer las preguntas y el otro puede producir las respuestas en forma de una declarativa completa (por ejemplo, el estudiante 1 dice *¿María me manda el regalo*? y el estudiante 2 responde, *Sí, María te manda el regalo*).[8] De nuevo, los estudiantes pueden escribir una redacción y analizar la práctica en clase con énfasis en la autoevaluación de su propio desarrollo y su capacidad de acercarse a los patrones nativos.

En resumen, este capítulo ha promovido el uso de herramientas tecnológicas y del análisis acústico en los cursos introductorios sobre la fonética y fonología del español. Este acercamiento ofrece novedosas oportunidades para la conceptualización, percepción, visualización, (auto)comparación y (auto)evaluación del sistema de sonidos, lo cual hace que los estudiantes cumplan con los objetivos principales de este curso: aprender sobre el sistema de sonidos y aplicar estos conocimientos a su propio uso del sistema. Se espera que la introducción al acercamiento y los recursos y referencias citados inspiren a los instructores a implementar acercamientos parecidos en sus cursos y a extenderlos a la enseñanza de otros aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua.

Notas

1 No se abordan las complicaciones que se derivan de la ortografía en los cursos de fonética y fonología. Véase Rafat (2016) para una discusión profunda de este tema.

2 Al revisar algunos libros de texto influyentes, como Stokes (2005), Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007), Piñeros (2009) Schwegler, Kempff y Ameal-Guerra (2009), Morgan (2010), Hualde (2014) o Padilla García (2015), se puede apreciar el uso de otros símbolos. Por ejemplo, las consonantes oclusivas dentales se pueden representar /t/ y /d/ o /t̪/ y /d̪/ y las consonantes vibrantes se pueden representar /ɾ/ (simple) y /r/ (múltiple) o /r/ (simple) y /r̄/ (múltiple).

3 Por motivos de espacio, no podemos analizar de manera detallada la sílaba. Se recomienda consultar Colina (2009) para más detalles sobre este tema.

4 Por su nivel de complejidad, no se elaboran estos marcos teóricos en este capítulo.

5 Existen otros alófonos en español. Algunos se manifiestan debido a reglas fonológicas (por ejemplo, los de /l/, /n/, /ɾ/ y /s/) y otros debido a variación dialectal. Véanse las referencias de la nota 2 para una gran cantidad de detalles sobre estos temas.

6 Las secuencias vocálicas (diptongos, triptongos y hiatos) no se incluyen en el presente análisis. Véanse las referencias de la nota 2 para más detalles sobre este tema.

7 Se recomienda incluir el mayor número de sonidos sonoros posible en las oraciones asignadas porque Praat detecta y exhibe la f0 de este tipo de sonido con más claridad. Por esto, la curva de *María me manda el regalo* aparece claramente en Praat.

8 Si el instructor prefiere evitar la necesidad de cambiar el pronombre en la respuesta, puede modificar las oraciones para excluir este factor (por ejemplo, ¿*La dama mira la mona?*).

Bibliografía recomendada

Celce-Murcia, M., D. M. Brinton y J. M. Goodwin. 2010. *Teaching Pronunciation. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hualde, J. I. 2014. *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morgan, T. 2010. *Sonidos en contexto: una introducción a la fonética y del español con especial referencia a la vida real*. New Haven, CT: Yale University Press.

Rao, R., ed. 2019. *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation: From Description to Pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge.

Schwegler, A., J. Kempff y A. Ameal-Guerra. 2009. *Fonética y fonología españolas: teoría y práctica*. 4ª ed. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.

Bibliografía citada

Aguilar, L, C. De-la-Mota y P. Prieto, coords. 2009. *Cat_ToBI Training Materials*. http://prosodia.upf.edu/cat_tobi/.

Aronsson, B. 2016. "Core Prosodic Features for the Teaching of Spanish Prosody to Speakers of Swedish". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (1): 44–56.

Boersma, P. y D. Weenink. 1995–2016. *Praat: Doing Phonetics by Computer*. www.praat.org.

Cobb, K. y M. Simonet. 2015. "Adult Second Language Learning of Spanish Vowels". *Hispania* 98 (1): 47–60.

Colina, S. 2009. *Spanish Phonology: A Syllabic Perspective*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Díaz-Campos, M. 2004. "Context of Learning in the Acquisition of Spanish Second Language Phonology". *Studies in Second Language Acquisition* 26: 249–273.

Díaz-Campos, M. 2013. "Segmental Phonology in Second Language Spanish". En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, ed. K. Geeslin, 146–165. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.

Face, T. y M. Menke. 2009. "Acquisition of the Spanish Voiced Spirants by Second Language Learners". En *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*, eds. J. Collentine, M. García, B. Lafford y M. Marcos Marín, 39–52. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Gil Fernández, J. 2011. *Los sonidos del lenguaje: la fonética y sus aplicaciones*. Madrid: Síntesis.

González-Bueno, M. 1995. "Adcquisición de los alófonos fricativos de las oclusivas sonoras españolas por aprendices de español como segunda lengua". *Estudios de Lingüística Aplicada*: 64–79.

Henriksen, N. 2013. "Suprasegmental Phenomena in Second Language Spanish". En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, ed. K. Geeslin, 166–182. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Henriksen, N., K. Geeslin y E. Willis. 2010. "The Development of L2 Spanish Intonation During a Study Abroad Immersion Program in León, Spain: Global Contours and Final Boundary Movements". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 3 (1): 113–162.

Hualde, J. I. 2014. *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jódar-Sánchez, J. A. 2016. "L2 Spanish Intonation for Finnish Speakers". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (1): 15–30.

Kissling, E. 2013. "Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners?". *Modern Language Journal* 97 (3): 720–744.

Kissling, E. 2015. "Phonetics Instruction Improves Learners' Perception of L2 Sounds". *Language Teaching Research* 18 (4): 254–275.

Lisker, L. y A. Abramson. 1964. "A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements". *Word* 20 (3): 384–422.

Lord, G. 2005. "(How) Can We Teach Foreign Language Pronunciation? On the Effects of a Spanish Phonetics Course". *Hispania* 88 (3): 557–567.

Lord, G. 2008. "Podcasting Communities and Second Language Pronunciation". *Foreign Language Annals* 41 (2): 364–379.

Lord, G. 2016. "Teaching Spanish Pronunciation: Trends, Techniques & Tools". Ponencia plenaria presentada en *Current Approaches to Spanish and Portuguese Second Language Phonology 2016*, The Ohio State University.

Lord, G. y M. I. Fionda. 2013. "Teaching Pronunciation in the Second Language Classroom". En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, eds. K. Geeslin, 514–529. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Marín Gálvez, R. 1994–1995. "La duración vocálica en español". *ELUA*. 10: 213–226.

Martínez Celdrán, E. y A. M. Fernández Planas. 2007. *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel.

Mellado, A. 2012. "La pronunciación: un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa". En *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, ed. J. Gil, 11–41. Madrid: Edinumen.

Morgan, T. 2006. "On the Teaching of Spanish Pronunciation". En *Selected Proceedings of the 2nd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonetics and Phonology*, ed. M. Díaz-Campos, 119–130. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Morgan, T. 2010. *Sonidos en contexto: una introducción a la fonética y del español con especial referencia a la vida real*. New Haven, CT: Yale University Press.
Muñoz-Basols, J., N. Moreno, I. Taboada y M. Lacorte. 2017. *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Londres y Nueva York: Routledge.
Núñez-Cedeño, R., S. Colina y T. Bradley, eds. 2014. *Fonología generativa contemporánea de la lengua española*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Olson, D. 2014a. "Phonetics and Technology in the Classroom: A Practical Approach to Using Speech Analysis Software in Second-Language Pronunciation Instruction". *Hispania* 97 (1): 47–68.
Olson, D. 2014b. "Benefits of Visual Feedback on Segmental Production in the L2 Classroom". *Language Learning and Technology* 18 (3): 173–192.
Padilla García, X. 2015. *La pronunciación del español: fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
Piñeros, C. E. 2009. *Estructura de los sonidos del español*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
Prieto, P. y P. Roseano, eds. 2010. *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Múnich: Lincom Europa.
Quilis, A. y Esgueva, M. 1983. "Realización de los fonemas vocálicos españoles en posición fonética normal". En *Estudios de fonética*, eds. A. Quilis y M. Cantarero, 159–251. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
Rafat, Y. 2016. "Orthography-Induced Transfer in the Production of English-Speaking Learners of Spanish". *The Language Learning Journal* 44 (2): 197–213.
Schwegler, A., J. Kempff y A. Ameal-Guerra. 2009. *Fonética y fonología españolas: teoría y práctica*. 4ª ed. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
Stokes, J. 2005. *¡Qué bien suena! Mastering Spanish Phonetics and Phonology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
Zampini, M. 1994. "The Role of Native Language Transfer and Task Formality in the Acquisition of Spanish Spirantization". *Hispania* 77 (3): 470–481.
Zampini, M. 2013. "Voice Onset Time in Second Language Spanish". En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, ed. K. Geeslin, 111–129. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Apéndice

(Véase Lord 2016 para un resumen)

Programas para el análisis acústico
Audacity: http://audacity.sourceforge.net/
Raven: www.birds.cornell.edu/brp/raven/ravenoverview.html
Room EQ Wizard: www.roomeqwizard.com
WaveSurfer: www.speech.kth.se/wavesurfer/

Recursos tecnológicos/visuales para la instrucción de la fonética
Fix Your Vowels: http://uvafon.hum.uva.nl/dirk/ed/
Forvo: www.forvo.com
Ignite: http://ignite-caspslap-2014.weebly.com/; http://u.osu.edu/ignite2016/
iSpraak: www.ispraak.com/fm.html
La página web de Joaquim Llisterri: http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html
La página web de Terrell Morgan: http://u.osu.edu/morgan.3/
Phonetics Bingo (por Anita Saalfeld): https://goo.gl/mngx0Q
Tal como suena: http://talcomosuena.spanish.ufl.edu
Vowel Worm: www.cp.jku.at/projects/realtime/vowelworm.html

Reconocimiento automático del habla
El proyecto *FLUENcY* por Carnegie Mellon: www.lti.cs.cmu.edu/Research/Fluency/
La página web de Joaquim Llisterri: http://liceu.uab.es/~joaquim/speech_technology/tecnol_parla/recognition/speech_recognition/reconocimiento.html

20
MORFOLOGÍA
(Morphology)

Paul D. Toth[1]

1. Introducción

Este capítulo describe algunos de los mayores retos morfológicos para los aprendices de español como segunda lengua (L2), y sugiere pautas metodológicas para su enseñanza. A partir del sistema flexivo, se explican algunas dificultades con el modo, el aspecto, la concordancia y otros elementos gramaticales que manifiestan una baja notabilidad perceptual. Como configuraciones complejas de forma, significado y uso, estas construcciones comparten muchas características que pueden influir en su potencial comunicativo: la realización fonológica como sílabas átonas o sufijos consonánticos; la referencia a distinciones semánticas abstractas y/o arbitrarias; la fusión sincrética de dos o más significados flexivos; la coordinación sintáctica con otros morfemas, y la extensión metafórica de su significado prototípico en determinados contextos de uso. Estos morfemas flexivos revisten por tanto gran dificultad al intentar procesarlos durante la comunicación en tiempo real, y por ello los aprendices de español L2 frecuentemente recurren a patrones más establecidos de su primera lengua (L1) o versiones simplificadas del sistema del español. En último lugar, se ofrecen recomendaciones para la aplicación a la pedagogía de los análisis de relaciones entre forma, significado y uso que incluyen, por una parte, opciones para guiar la atención explícitamente hacia ellas, y por otra, su empleo implícito como elementos esenciales en actividades comunicativas.

Palabras clave: flexión; notabilidad; pronombre; didáctica; errores

The goals of this chapter are to outline some of the main morphological challenges that Spanish second language (L2) learners face and to suggest strategies for addressing them through instruction. Focusing on the inflectional system, learners' difficulties with aspect, mood, agreement and other grammatical items are explained in terms of poor perceptual salience. As complex configurations of form, meaning and use, these constructions all share several of the following features, which often obscure their role in communication: a phonological realization as either unstressed syllables or consonantal suffixes; reference to conceptually abstract and/or arbitrary semantic distinctions; the syncretic conflation of two or more inflectional meanings; syntactic coordination with other morphemes; and metaphoric extensions of their prototypical meanings in certain contexts of use. Consequently, these inflectional morphemes can be

notoriously difficult to process during real-time communication, such that learners must rely on better-established first language patterns or oversimplified versions of the Spanish system. Recommendations for how analyzing these form-meaning-use relationships might inform language pedagogy include options for explicitly directing attention to them on the one hand and, on the other, employing them implicitly as essential elements in communicative tasks.

Keywords: inflection; salience; pronoun; instruction; errors

2. Estado de la cuestión

La *morfología* es la rama de la lingüística que se ocupa de la formación y estructura de palabras. Para fines pedagógicos, también es útil tener presente una definición de *morfema* como unidad mínima de *significado semántico* asociada con alguna agrupación de *forma fonológica* (Hualde *et al.* 2010). A partir de esto, hay muchas unidades mínimas de forma y significado utilizadas libremente como palabras completas, tales como *papel*, *reloj* o *pan*. Estas constan de un solo morfema porque es imposible dividir sus secuencias fonológicas en unidades más pequeñas con significados propios. Por contraste, las palabras *libro* y *alumno* constan de dos morfemas cada una, ya que se puede separar las raíces *libr-* y *alumn-*, que indican referentes en el mundo real, de la *-o*, que señala el género masculino. Se confirma este análisis al observar que *alumn-, libr-* y *-o* llevan significados iguales cuando se usan en otros contextos: Una *libr-ería* es un negocio que vende libros; un *alumn-ado* es un conjunto de alumnos, y la *-o* de *maestr-o*, *hij-o*, *ques-o* y *pati-o* sistemáticamente señala pertenencia a la clase de sustantivos masculinos. A diferencia de *papel*, *reloj* y *pan*, los morfemas *alumn-, libr-* y *-o* siempre tienen que estar ligados a otro morfema, y nunca pueden usarse independientemente como palabras.

Mediante estos ejemplos, podemos comprobar que la morfología comprende usos tanto sistemáticos como idiosincráticos. Así, aunque el sufijo *-o* puede usarse con una gran cantidad de morfemas, hay muchos que no lo aceptan. Por eso se concluye que, a pesar de pertenecer a la clase de sustantivos masculinos, las palabras como *papel*, *reloj* y *pan* carecen de un morfema para marcarla. En cambio, si consideramos el significado de pluralidad del morfema *-s*, vemos que se puede usar con casi cualquier tipo de sustantivo, con una distribución mucho más amplia que la de *-o* masculino. Por esta razón, uno de los retos principales que conlleva la morfología para el aprendiz de español como lengua segunda (L2) es el manejo de los patrones de uso *libre* o *ligado* asociados con la expresión de ciertos significados, además de las posibilidades y limitaciones que hay al combinar ciertos morfemas con otros para formar palabras y oraciones.

Asimismo, los significados de los morfemas se dividen entre los que designan entidades, eventos, y cualidades del mundo —que a su vez se corresponden con las categorías gramaticales de *sustantivo*, *verbo*, y *adjetivo/adverbio*— y los que sistemáticamente aportan cierta información sobre aquellos referentes, tales como el *número* de entidades (singular o plural), el *marco temporal* de eventos (pasado o presente) o el *grado* de alguna cualidad (mucho o poco). En la lingüística, se suele llamar *léxicos* a los morfemas que se refieren al mundo,[2] y *flexivos* a los que aportan determinados tipos de información sobre ellos (Chomsky 1995). Por otro lado, en el ámbito pedagógico, se hace una distinción semejante entre el *vocabulario* de la L2 y su *gramática*. Tanto en la lingüística como en la pedagogía, se entiende que aprender los nombres de referentes *léxicos* —es decir, el vocabulario de una L2— es un reto distinto a dominar los morfemas *flexivos* (o gramaticales), que sistemáticamente acompañan a las palabras. En este capítulo, nos centramos en

la morfología flexiva como una de las preocupaciones principales de los profesores que quieren entender el papel de la gramática en el desarrollo de destrezas comunicativas.

Durante los años 70, se realizaron algunos estudios que descubrieron secuencias comunes en el desarrollo de la precisión con ciertos morfemas flexivos entre aprendices del inglés como L2 de distintos niveles (Dulay y Burt 1974; Bailey, Madden y Krashen 1974). Mediante pruebas de producción oral, la precisión con el tiempo progresivo *-ing* siempre solía emerger antes de la *-s* plural, que por su parte emergía antes de la precisión con verbos auxiliares y artículos. Mientras tanto, la precisión con auxiliares y artículos venía antes de los verbos irregulares del pasado, cuya precisión a su vez aparecía antes de la precisión con verbos regulares en el pasado y la *-s* de la tercera persona singular del presente (Krashen 1977). Es decir, que cuando un participante no cometía errores en su habla con una estructura en medio de la secuencia, tampoco solía cometer errores con las más tempranas de la secuencia, pero sí los cometía con las más tardías. Para muchos teóricos, estos datos resultaron novedosos, dado que se encontró esta secuencia común entre aprendices que tenían una variedad de primeras lenguas (L1s), y diferentes cantidades y tipos de experiencia en el aula. Sin embargo, a muchos profesores también les resultó todo esto asombroso, ya que en esa época se creía que había una relación directa entre lo enseñado a los alumnos y lo aprendido.

Esta evidencia se tomó como indicio de la independencia del desarrollo morfológico de la instrucción explícita en gramática, y se planteó un mecanismo cognitivo dentro de todo aprendiz que debería de controlar el desarrollo gramatical. Este dispositivo usaba sus propios procesos para incorporar los datos lingüísticos en un sistema mental que no se valía de explicaciones ni de ejercicios gramaticales, sino solamente del *input comprensible* del entorno (Krashen 1985; Schwartz 1986). Sin embargo, en décadas más recientes, nuestro entendimiento del desarrollo gramatical ha superado dicha idea de un simple "dispositivo para la adquisición de lenguaje", debido a investigaciones que han atribuido esas secuencias morfológicas a una combinación de factores externos que interactúan con el procesamiento cognitivo. Entre ellos se encuentra la frecuencia de uso del morfema en el discurso, y la duplicación de la información que lleva el morfema en el contexto discursivo o en otros morfemas léxicos (*Ayer estudié*; *María es alta*) (Collins *et al.* 2009; VanPatten 2015b). Además, se encuentran factores inherentes a los morfemas flexivos que influyen en su desarrollo, como, por ejemplo, su notabilidad perceptual en el *input*, la importancia de su significado para la comunicación básica y su fiabilidad como señal comunicativa (Ellis 2008; MacWhinney 2012). Se ha planteado también que la cantidad y naturaleza de la información que expresan ciertos morfemas flexivos implica procesos cognitivos más o menos complejos, que naturalmente derivan en etapas comunes de desarrollo entre aprendices de una L2 (Pienemann 2015). Esto se puede apreciar, por ejemplo, si recordamos la diferencia entre el sufijo plural de sustantivos (*-s*), que simplemente se refiere a una cantidad, y el pronombre *lo* de objeto directo, que, además de representar los conceptos abstractos de *caso* y *género*, también establece una relación semántica y sintáctica con un antecedente en otra parte de la oración o el discurso.

Estas consideraciones, junto con la tendencia actual a integrar perspectivas cognitivas (VanPatten y Williams 2015) y sociales (Atkinson 2011) en un enfoque holístico y "sociocognitivo" (Batstone 2010), han subrayado que el desarrollo de la L2 no consiste en una mera interacción entre el *input* y un órgano lingüístico mental, sino que también depende de la experiencia del aprendiz que *usa* el sistema de formas y significados para realizar actos sociales de comunicación (The Douglas Fir Group 2016). De acuerdo con esta idea, algunos teóricos han adoptado la perspectiva de la *gramática sistémico-funcional* (Halliday y Matthiessen 2014): el sistema morfológico de cualquier lengua establece enlaces muy estrechos tanto entre

la forma y el significado, como con su uso discursivo (Larsen-Freeman 2003). Así, emplear el sistema morfológico para actividades significativas de importancia social y personal impulsa los procesos cognitivos del aprendiz, y por ende, le ayuda a dominar el sistema a largo plazo (Toth y Davin 2016).

3. Consideraciones metodológicas

Examinamos ahora algunos de los aspectos de la forma lingüística, el significado específico y el uso discursivo que subyacen algunos de los morfemas flexivos más dificultosos para los aprendices del español L2. En las últimas décadas los acercamientos cognitivos de la adquisición de la L2 destacan la importancia de la *notabilidad* (*salience* en inglés) del *input* en el desarrollo morfológico. Resulta lógico pensar que los morfemas que más se resaltan captan mejor la atención del aprendiz, dando lugar así a experiencias más memorables (Larsen-Freeman 1976; Ellis 2008, 2016; VanPatten 2015b). Los siguientes apartados plantean algunos aspectos de forma, significado y uso que contribuyen a la dificultad de ciertos morfemas flexivos por debilitar su notabilidad como herramientas de comunicación. La Tabla 20.1 servirá de base para la información sobre la flexión verbal, sustantiva y adjetiva que se desarrollará posteriormente.

Tabla 20.1 Características desafiantes de algunos morfemas flexivos del español para los aprendices del español como L2

	Forma	*Significado*	*Uso*
Verbos			
Concordancia de sujeto	• morfemas cero para 1ª y 3ª persona singular • consonante sorda para 2ª persona (*-s*)	• coordinación de larga distancia con el sujeto	• de importancia comunicativa variable, según el uso o no de un sujeto nulo
Aspecto del pasado	• sufijos irregulares para el pretérito • sinonimia entre los morfemas *-ía* y *-ba* del imperfecto según la conjugación verbal	• abstracto, representando la subjetiva perspectiva temporal del hablante hacia un evento	• en función de la presentación de primero y segundo plano en una narración • influido por la elección de modificadores verbales y la semántica de verbos y sus complementos
Modo subjuntivo	• sinonimia entre los morfemas *-a* y *-e* según la conjugación verbal • homonimia con morfemas *-a* y *-e* del indicativo según la conjugación verbal • sinonimia entre los morfemas *-ra* y *-se* del pasado del subjuntivo	• abstracto; describe un evento como irreal • coordinación de larga distancia con una variedad de posibles elementos semánticos en otras cláusulas	• usos formulaicos (*querer que, para que*) vs. usos que varían según la elección léxica del hablante • variedad de normas para marcar la "irrealidad" en distintos contextos • extensión metafórica para actos de cortesía

Tabla 20.1

	Forma	*Significado*	*Uso*
Sustantivos			
Género	• variedad de morfemas sinónimos para ambos géneros • muchos casos de morfemas cero que dificultan la identificación del género (*la leche-Ø*, *el puente-Ø*)	• abstracto y a veces arbitrario para el género de entidades no humanas • coordinación de larga distancia con todo modificador del sustantivo	• de poca importancia comunicativa para referentes que no se contrastan en género
Pronombres clíticos	• morfemas monosilábicos y átonos, ligados al principio o el final de raíces verbales	• sincretismo de persona, número, género y caso/naturaleza humana • abstracto para el caso y el género de referentes no-humanos • coordinación de larga distancia con el antecedente	• redundante cuando hay duplicación por medio de frases nominales • variación dialectal entre distinciones de caso acusativo/dativo y humano/no humano • variedad de contextos sintácticos de uso con distintas normas para la duplicación con frases nominales
El clítico *se*	• morfema monosilábico y átono, ligado al principio o el final de raíces verbales • homonimia entre significados argumentales y aspectuales	• abstracto, con impacto en la interpretación de papeles semánticos • variable según la semántica del verbo y los argumentos nominales que lo acompañan	• competición con otras posibilidades para formular frases impersonales y pasivas
Adjetivos			
Concordancia con el sustantivo	• sufijos que constan de vocales átonas	• abstracto para el género de entidades no-humanas • coordinación de larga distancia con el sustantivo que modifican	• copia redundante de la información flexiva del sustantivo
Adjetivos y sustantivos diminutivos/aumentativos	• sinonimia entre una variedad de morfemas • alomorfismo según las características fonológicas de la raíz	• abstracto y subjetivo cuando se refiere a la actitud del hablante hacia el referente	• extensión metafórica para señalar calificaciones emotivas • distribución variada según el dialecto y el individuo

3.1. Forma lingüística

En cuanto a la realización fonológica de los morfemas, se consideran entre los más difíciles de percibir los que constan de sílabas átonas, consonantes a finales de sílaba o, todavía más, consonantes sordas en posición final de sílaba (Goldschneider y DeKeyser 2001; Collins *et al.* 2009). Según la Tabla 20.1, la gran mayoría de morfemas flexivos del español que son problemáticos desde el punto de vista de la adquisición entran en esta categoría, porque la lengua se vale en gran medida de sufijos y clíticos monosilábicos y/o consonánticos, y con pocas excepciones —como las desinencias verbales del futuro y condicional, y las de concordancia con *vos* y *vosotros*— estos morfemas no son sílabas tónicas. Además están los *morfemas cero*, que son los valores flexivos que se comunican cuando no se usa un morfema en absoluto, que contrastan con los valores de morfemas explícitos. Así, el valor de singular para sustantivos (*jefe*-Ø) se contrasta con el valor de plural que se marca con *-s* (*jefes*), y el valor de tercera persona singular para verbos (*habla-Ø)* se contrasta con los otros valores de persona y número (*hablas, hablan, hablamos*, etc.). Para el aprendiz, la gran cantidad de morfemas cuya forma acústica es relativamente sutil hace que muchas distinciones flexivas para verbos, sustantivos y adjetivos no se destaquen en el flujo de habla.

El hecho de que los sufijos y clíticos flexivos se encuentran ligados a sus raíces, sin la posibilidad de aparecer en una variedad de contextos sintácticos, tampoco les confiere el mismo relieve de otros morfemas flexivos que son libres, tales como los pronombres "fuertes" de sujeto y complemento preposicional (*yo, mí, él, ella*), y los cuantificadores y demostrativos (*más*, *tan, mucho; este, ese, aquel*). Según Bybee (2008), cuando los morfemas libres también son de uso frecuente, la capacidad de poder aparecer en una variedad de contextos los hace resaltar en el discurso, ya que no quedan siempre eclipsados por una raíz léxica con información más importante para la comprensión básica de un enunciado.

Otro reto habitual para la notabilidad con los morfemas ligados es el gran número de inflexiones "irregulares" para las raíces léxicas más frecuentes, producto del *supletismo* (*ser* → *era*) o el *cambio interno* (*estar* → *estuvimos*) (O'Grady *et al.* 2009). Estas formas producen una competición de *sinonimia* con el sistema regular en donde más de una forma realiza el mismo significado flexivo. Por ejemplo, para la gran mayoría de verbos de segunda y tercera conjugación (es decir, cuyos infinitivos terminan en *-er* e *-ir*, respetivamente), el segmento *-ía-* significa tiempo pasado y aspecto imperfecto. Sin embargo, cuando se trata del verbo *ser*, el mismo significado tiene que comunicarse por medio de la forma *era*, y cuando se trata de *ir*, hay que usar *iba*. Así, para comunicar el significado de tiempo pasado y aspecto imperfecto, el aprendiz tiene que dominar no sólo el conjunto de formas ligadas del sistema regular, sino también un conjunto de formas sinónimas que solamente se aplican a ciertos verbos. Puesto que las formas irregulares son mucho más frecuentes que los ítems léxicos que se combinan con sufijos regulares, los aprendices muchas veces las integran en su habla como bloques completos, lo cual por una parte promueve una adquisición temprana de estas formas, pero por otra, impide la del sistema regular (Bybee 2008; Collins *et al.* 2009).

Finalmente, la sinonimia entre dos formas con el mismo significado no procede solo del supletismo y del cambio interno, sino también de casos de más de un conjunto de sufijos que se usan intercambiablemente, como las formas *-ra* y *-se* del imperfecto del subjuntivo y las distintas formas del diminutivo (*-ito, -illo, -ico*, etc.) y el aumentativo (*-ón, -ote, -azo*, etc.). Además, la *homonimia*, que se produce cuando la misma forma se usa para más de un significado, crea un problema de notabilidad semejante, pero de forma contraria, donde la variedad semántica debilita la fiabilidad de la señal fonética. Un claro ejemplo lo constituyen los múltiples significados asociados al clítico *se*, tanto como la fusión del modo verbal con la clase de conjugación. Esto hace que la *-a* y la *-e* al final del verbo no sean marcadores simples y

consistentes de modo indicativo o subjuntivo, porque esto depende de la clase de conjugación del verbo. También cabe considerar los *alomorfos* de ciertos sufijos, que son variantes fonéticas producidas en determinados contextos fónicos, como se observa en las tres variantes del sufijo diminutivo de la oración, *Pobrecito perrito no tiene huesecito*. Aunque el significado del diminutivo se mantiene en cada contexto de uso, para incorporar las variantes en su propia habla, el aprendiz tiene que detectar el contexto fónico que determina su distribución. Con estos ejemplos, se aprecia que cualquier señal significativa sin consistencia o regularidad se vuelve más difícil de adquirir (Ellis 2008).

3.2. Significado especifico

Para que un aprendiz tome en cuenta el significado de un morfema, es importante que este sea específico, fácil de identificar y relevante a la meta comunicativa actual (Ellis 2008, 2016). Es más probable que el aprendiz reconozca los morfemas que se destacan como fundamentales para la comunicación que los que no inciden tanto en ella (VanPatten 2015b). Así, el habla de los principiantes en los niveles más iniciales se compara a menudo con un *pidgin*, es decir, un sistema de comunicación rudimentario que recurre mayormente a morfemas léxicos para hacer referencia a eventos y entidades, sin flexión alguna, como en *Pedro no hablar con hombre* en vez de *Pedro no habló con el hombre*. Gradualmente, los primeros morfemas flexivos que se adquieres son aquellos cuya referencia al mundo está más clara, como la negación, la referencia temporal, la cuantificación y la concordancia de número (Pienemann y Lenzing 2015).

Sin embargo, los morfemas flexivos de la Tabla 20.1 son los que todo profesor y aprendiz de español L2 reconoce como propios de una prolongada trayectoria de adquisición. No es de extrañar, por tanto, que la gran mayoría de estos posean significados abstractos que no se asocian con referentes fácilmente identificables. Por ejemplo, el *modo subjuntivo* marca los eventos como *irreales* en determinados contextos estructurales, que pueden o no reflejar lo que el aprendiz consideraría "irreal" a su propio entender (King y Suñer 2008). El *aspecto verbal* indica la perspectiva subjetiva del hablante hacia el desarrollo de un evento, enfatizando los límites o el medio según sea el papel del evento en una narración (Turner 1996). Asimismo, la división de los verbos en tres *clases de conjugación* y la de los sustantivos no humanos en dos *géneros* son distinciones flexivas que, aparte de algunas regularidades fonéticas en la asignación de género a sustantivos, pueden parecer arbitrarias y aleatorias aun a alumnos avanzados. Por tanto, marcar el modo, aspecto, género y clase de conjugación es para el aprendiz algo que simplemente debe hacer, sin que su aportación al acto comunicativo adquiera una relevancia aparente.

Aparte de sus significados abstractos y arbitrarios (véase la Tabla 20.1), muchos morfemas flexivos también requieren una coordinación semántica y sintáctica con otros elementos morfológicos. Esto complica el procesamiento cognitivo en el tiempo real, ya que siempre hay que mantener su significado flexivo en la memoria de corto plazo hasta que todos los elementos coordinados se realicen (Pienemann y Lenzing 2015). Por ejemplo, la concordancia adjetival es solo uno de varios elementos descriptivos en toda frase nominal que tienen que llevar la información flexiva del género y número del sustantivo. Por eso, antes de emitir el primer determinante, cuantificador o adjetivo de la frase, hay que identificar estas características flexivas del sustantivo. Los pronombres clíticos establecen también relaciones semántico-sintácticas semejantes con sus antecedentes, de modo que hay que recordar y representar la persona y número del referente, y, para los valores de tercera persona (*lo, la*), también su género. Según el dialecto que se usa, los pronombres de tercera persona también representan o bien distinciones de caso (*lo* para complemento directo y *le* para indirecto), o de naturaleza humana (*le* y *les* para humanos; *lo/la* y *los/las* para objetos).

Este ejemplo de múltiples sentidos en los pronombres también ilustra el reto del *sincretismo*, que se refiere a los contextos donde un solo morfema posee más de un valor flexivo, como lo hacen todos los clíticos, pero especialmente los pronombres de complemento directo: *lo, la, los* y *las*. Desde la perspectiva del procesamiento del habla, si la forma de los morfemas sincréticos consta de una sola sílaba átona que dura menos de un segundo, como en este caso, se entiende lo difícil que es recordar todos los lazos de significado y concordancia entre los pronombres y sus antecedentes que realizamos en la comunicación.

3.3. Uso discursivo

Los morfemas más notables son aquellos cuya forma y significado se perciben con facilidad, pero para entender la notabilidad exhaustivamente, también hay que considerar su uso discursivo (Larsen-Freeman 2003). Entre las posibles vías que podríamos explorar, aquí nos centramos en la *redundancia comunicativa* y la *extensión metafórica*, que también pueden dificultar la percepción del aprendiz del uso apropiado de un morfema.

Cuando la información flexiva de un morfema duplica el significado ya representado por un morfema léxico (cuya forma también es usualmente más notable, según el apartado 3.1), dicha información se vuelve redundante para la comunicación. En el Ejemplo 1, se subrayan tanto las relaciones de concordancia verbal y adjetival, como la duplicación entre el pronombre de objeto directo y su antecedente. La información flexiva de la concordancia con el sujeto (1) y con el objeto indirecto (2) reproduce información de persona y número ya manifiesta en los morfemas léxicos (*el maestro* y *María*) que se coordinan. Asimismo, la concordancia adjetival -*o* en (3) copia la información de género y número ya evidente en el sustantivo *trabajo*.

Ejemplo 1

El maestro$_1$ *le*$_2$ *dice*$_1$ *a María*$_2$ *que su trabajo*$_3$ *es bueno*$_3$.

Según VanPatten (2015b), dicha redundancia disminuye la notabilidad del morfema flexivo durante el procesamiento en tiempo real, ya que un aprendiz sin un nivel avanzado agota con facilidad sus recursos de memoria a corto plazo solo al intentar entender lo que los participantes de un discurso quieren decir. Por eso, en los pocos segundos que hay para captar el sentido de un interlocutor y formular una respuesta adecuada, el principiante, por motivos de eficiencia, recurre más a los morfemas léxicos para participar en la comunicación, y no puede realizar operaciones gramaticales que copian información ya manifiesta en ellos.

También se puede argumentar que los marcadores flexivos de tiempo, aspecto y modo aportan información redundante a la comunicación cuando van acompañados de ciertas señales léxicas. Por ejemplo, ¿cuál es la relevancia para la comunicación de emplear el subjuntivo en una cláusula dependiente donde no existe ninguna posibilidad de contraste con el indicativo? Además, aunque los marcadores de pretérito e imperfecto son importantes para entender la estructura narrativa en el pasado, gran parte de esta información se comunica por medio de frases adverbiales de tiempo y de secuencia (*mientras, de repente, en esa época, primero, segundo*, etc.). No es sorprendente que en muchos casos los aprendices principiantes ni siquiera sean conscientes de ciertos morfemas flexivos, aunque sí puedan captar el contenido básico de un texto o enunciado que los contenga.

Por otra parte, los significados de algunos morfemas flexivos se extienden en ciertos contextos hasta relacionarse solo metafóricamente con su significado prototípico (Tyler 2012). En enunciados

de cortesía verbal, por ejemplo, muchas veces el significado flexivo del tiempo del pasado, *quería hablar con usted*, y del modo subjuntivo, *quisiera hablar con usted*, se extiende para formular peticiones en el presente. Como otro ejemplo de extensión metafórica, los sufijos diminutivos y aumentativos se emplean no solo para referirse al tamaño de su referente extralingüístico o al grado de un adjetivo, sino también para denotar una variedad de matices afectivos, desde el cariño y la intimidad hasta el desprecio o el ridículo (Hualde *et al.* 2010, 170). En la Tabla 20.1, por ejemplo, podemos observar que la variedad de formas sinónimas, además de la gran cantidad de alomorfos y matices metafóricos de su significado, pueden hacer que el aprendiz perciba las diferentes manifestaciones fonológicas del morfema sin llegar a entender su significado.

4. Pautas para integrar la morfología en la enseñanza

Para maximizar el impacto de la instrucción, es importante implementar actuaciones didácticas que tengan en cuenta la naturaleza tanto social como cognitiva del lenguaje y su aprendizaje (Lantolf y Poehner 2014; Goo *et al.* 2015). Desde una perspectiva social, hay que considerar no solo las estructuras gramaticales y léxicas que se quiere enseñar, sino también los motivos para emplearlas en actividades que interesan a los alumnos (Widdowson 1978). En concreto, nos interesa entender claramente el papel que un conjunto morfológico puede desempeñar, junto con otras estructuras y vocabulario, en la realización de un acto comunicativo. Desde una perspectiva cognitiva, tenemos que recordar que lo ya aprendido, que se almacena en la memoria a largo plazo, siempre es la base interpretativa empleada en la memoria a corto plazo[3] para procesar los estímulos novedosos del entorno (Cowan 2005). Al mismo tiempo, la memoria a corto plazo solamente puede almacenar aproximadamente cuatro segmentos de información nueva en un solo momento (Cowan 2010). Sin embargo, por medio de asociaciones entre elementos nuevos e información ya aprendida, esta familiaridad con el contenido hace que lo que originalmente eran segmentos distintos de "información nueva" se consoliden en segmentos únicos mucho más extensos procesados más rápidamente. Se deduce, entonces, que intentar realizar tareas comunicativas por medio de enlaces nuevos entre forma, significado y uso puede al principio agotar rápidamente los recursos de memoria a corto plazo para el principiante, hasta que se acumule suficiente experiencia que los automatice (DeKeyser 2015). Por ello, la creación de materiales de enseñanza debe considerar el lenguaje que se va a emplear, todo aquello que pueda no ser familiar para los alumnos y la cantidad de información y estructuras nuevas.

La descripción de características desafiantes de los morfemas flexivos en la Tabla 20.1 puede servir como punto de partida para diagnosticar el grado de dificultad que nuestras metas conllevan cuando empleamos estas estructuras con aprendices de distintos niveles. Por ejemplo, debido a la baja notabilidad de la forma fonética de los pronombres clíticos, además de la complejidad de los conceptos que señalan (persona, número, caso y género) y la redundancia comunicativa que resulta de su duplicación por frases nominales (*A María la vi en la playa*), sería idóneo para una clase de principiantes establecer como meta la simple detección e interpretación de los pronombres en el discurso sin esperar a su uso en el habla (VanPatten 2015a). Asimismo, los intercambios discursivos deberían realizarse solo en primera y segunda persona, para que los alumnos se acostumbren a la ubicación de los pronombres con respecto al verbo sin tener que manejar toda la información adicional que se comunica en tercera persona. Finalmente, como las distinciones entre *lo, la* y *le* están entre las más difíciles de dominar, se podría presentar primero contextos claros y prototípicos para el uso de cada uno antes de expandir el ámbito a mezclas de los tres. Así, un buen entendimiento de la relación entre la complejidad de una estructura meta y la novedad que conlleva para el aprendiz puede informar tanto nuestras metas didácticas, como nuestras expectativas para su conducta lingüística.

En los siguientes apartados, exploramos cómo una perspectiva holística que integre las dos ramas teóricas principales en un enfoque sociocognitivo puede nutrir el empleo de tres herramientas pedagógicas fundamentales para la adquisición de la morfología en ámbitos comunicativos: el *diseño* de experiencias de práctica eficaces, la *dirección de la atención* de los aprendices hacia rasgos claves de su rendimiento, y las estrategias para ofrecer *apoyo didáctico* durante una clase.

4.1. El diseño de las actividades. La integración de morfemas meta en objetivos comunicativos.

Como pone de manifiesto el enfoque sociocognitivo (Toth y Davin 2016), la función principal del lenguaje humano es realizar actividades con un propósito concreto, ya sea en el mundo externo de las relaciones con otros, o el mundo interno del pensamiento (Vygotsky 1987). Aunque aislar la arquitectura mental que subyace en la estructura del lenguaje pueda ser útil para fines puramente cognitivos (Chomsky 1995), la enseñanza de comunicación en una L2 debe integrar los aspectos estructurales en su uso significativo, tal y como se hace en la gramática sistémico-funcional (Halliday y Matthiessen 2014). Por lo tanto, cuando diseñamos las experiencias de práctica para los alumnos, una de nuestras principales tareas consiste en incorporar el significado de los morfemas en un acto comunicativo que facilite el intercambio y uso de esa información (Johnson 1979).

Por ejemplo, si los pronombres con su función deíctica nos permiten señalar en el discurso a personas u objetos antes mencionados, nos corresponde inventar un motivo que aproveche estas herramientas cohesivas para sostener la referencia continua a una persona o elemento durante la interacción. Asimismo, la enseñanza de las formas de subjuntivo debería reorientarse para que la instrucción no cubra al mismo tiempo varias de las muchas funciones que cumple este modo verbal —desde hacer peticiones hasta dar consejos— y así no perder la cohesión natural de la comunicación. Dentro de un acercamiento sociocognitivo, cumplir con una meta comunicativa llega a ser el objetivo verdadero de la lección, mientras que el empleo de las estructuras gramaticales, en cambio, sería la manera de alcanzar ese objetivo. Así, la práctica de los pronombres o el modo subjuntivo se entendería aquí como inadecuada si no se incluye un propósito comunicativo, de manera análoga a un conductor novato que entra en un auto para practicar la conducción sin tener un destino en mente o un motivo para dirigirse allí.

Para identificar los posibles actos comunicativos que pueden proveer un propósito para el empleo de los morfemas, muchas veces basta con pensar en verbos que denotan una conducta lingüística que sea *observable* y *significativa*, y que también implican una *finalidad concreta*. Dentro de este propósito comunicativo, la estructura meta debe ser al menos *útil*, si no *esencial*, para realizarlo (Loschky y Bley-Vroman 1993). En el caso de los pronombres, se puede plantear un contexto en donde los alumnos tienen que reconstruir una conversación que antes habrían escuchado o leído para tomar una decisión sobre uno de los personajes (p. ej., el recuento de detalles de una entrevista laboral para decidir si se debe contratar a alguien, u otro escenario como elegir a una persona para compartir un apartamento). La referencia continua a la misma persona y lo que ha dicho, además de la referencia continua a los participantes del discurso, darían un contexto amplio y natural para el empleo de pronombres. Mientras tanto, los actos de *reconstruir, relatar* y *decidir* cumplen con los tres requisitos antes mencionados, ya que: 1) denotan actividades mentales que se externalizan en lenguaje observable; 2) tienen un motivo comunicativo para realizarse, e 3) implican un final que tanto los alumnos como el profesor pueden usar como indicio de haber logrado la meta.

Otros ejemplos de verbos que denotan actos de comunicación se encuentran en la llamada taxonomía de Bloom de objetivos educativos (Bloom 1984), con estrategias para fomentar el

pensamiento crítico en cualquier materia: 1) *identificar, definir*, y *etiquetar*; 2) *describir, resumir* y *parafrasear*; 3) *resolver, desarrollar* e *implementar*; 4) *distinguir, comparar* y *analizar*; 5) *diseñar, organizar* y *sintetizar*; y 6) *evaluar, juzgar* y *valorar*. Aunque esta lista no agota todas las opciones, tiene sentido que las actividades que representan distintas etapas del pensamiento crítico también sirvan para identificar metas adecuadas de comunicación lingüística, ya que, desde la perspectiva social, el lenguaje tiene como función básica la regulación tanto de las relaciones con los demás, como del pensamiento y de las actividades mentales (Vygotsky 1987).

4.2. La dirección de la atención. El desarrollo del conocimiento explícito gramatical

A pesar de lo planteado anteriormente, sería un error adoptar la perspectiva extrema de los métodos comunicativos de los años 80, que estipulaban que resultaba inútil todo esfuerzo por desarrollar el conocimiento metalingüístico de los alumnos, ya sea por medio de explicaciones gramaticales o la corrección de errores (Krashen y Terrell 1983; Krashen 1985). A lo largo de las últimas tres décadas, las investigaciones en la adquisición de L2 han demostrado que, aunque no tenga un impacto directo e inmediato, concienciar a los aprendices sobre cómo funciona la gramática en la comunicación acelera a la larga el proceso de su interiorización, y favorece niveles más altos de dominio de la L2 que los acercamientos que omiten dicha concienciación (Roehr y Gánem-Gutiérrez 2013; Goo *et al*. 2015). Aunque el aprendizaje *declarativo* y consciente sobre los hechos involucra procesos físicamente distintos al desarrollo *procedimental* e inconsciente de la habilidad de realizar actividades (Ullman 2015), el conocimiento declarativo todavía controla la dirección de la atención, y la interpretación y análisis de la experiencia. Por eso, los conceptos declarativos que adoptamos, ya sean sobre la gramática u otro tema, influyen en el significado que les asignamos a los recuerdos y en la elección voluntaria de nuevas experiencias. Son estas experiencias, y las razones que subyacen a su realización, las que fomentan a la larga el desarrollo de habilidades procedimentales, que a fin de cuentas son responsables de nuestra capacidad de hablar con fluidez.

Una breve orientación hacia las estructuras gramaticales que se necesitan para cumplir una meta comunicativa podría ser apropiada si se enfoca estratégicamente en su aplicación para el contexto actual (véase el Capítulo 15 de Bordón en este volumen). En el caso de los pronombres clíticos, tal explicación podría constar de una exposición de las formas que exigen las actividades de la clase, junto con una demostración del uso de los pronombres antes del verbo conjugado y una identificación de los referentes que sí y no señalan. Una orientación al subjuntivo para una tarea donde los alumnos intercambian consejos podría también incluir un repaso de algunos verbos que se usan para los consejos (*recomendar*, *sugerir*, *querer*, etc.) seguido de una orientación hacia las formas del subjuntivo que son relevantes para la actividad, además de algunos modelos de su empleo. Por supuesto, la complejidad de lo que se dice tiene que depender de la tarea y lo que ya saben los alumnos.

Además de las explicaciones gramaticales que suelen considerarse la fuente principal del conocimiento declarativo, la retroalimentación mediante indicaciones, avisos y contraejemplos después de errores también puede establecer un conocimiento declarativo útil (véase el Capítulo 7 de Muñoz-Basols y Bailini en este volumen). A diferencia de las explicaciones gramaticales, la retroalimentación no ocupa tanto tiempo en el discurso, pero su función de guiar al aprendiz en la dirección de su atención y la elección de acciones también influye en el desarrollo procedimental. Así, durante las tareas comunicativas que acompañan a una explicación gramatical, la retroalimentación recuerda a los alumnos sobre los aspectos clave del rendimiento meta.

Además de integrar la morfología en actividades con finalidades comunicativas, también es importante que los aprendices desarrollen un conocimiento declarativo del papel del sistema flexivo en la comunicación, y que reciban una retroalimentación bien oportuna que les ayude a refinar su actuación. Si volvemos a la analogía del conductor novato que se beneficiaría de una práctica viajando a destinos concretos, podríamos considerar las explicaciones gramaticales como un listado de acciones que hay que recordar mientras conduce, junto con un mapa para guiarlo hasta su destino. Asimismo, la retroalimentación sería análoga a tener un conductor experto sentado al lado en el auto, que le proporciona sugerencias, avisos y ánimos al conductor novato en momentos clave para guiar la experiencia de aprendizaje. Así, importaría mucho la cantidad y calidad de la información que se encuentra en los materiales didácticos y en los comentarios que se ofrecen a los alumnos. Para que le resulte más útil al aprendiz, la información debe ser elegida según la tarea que se realice y la etapa actual de su desarrollo.

Se puede concluir, entonces, que las explicaciones exhaustivas y técnicas del sistema morfológico no sirven de apoyo para el uso práctico y comunicativo del lenguaje tanto como las que dirigen la atención del aprendiz hacia elementos útiles para la comunicación en un momento dado. De este modo, importan también la cantidad, naturaleza y sincronización de la información para desarrollar el conocimiento declarativo. Aunque algunas recomendaciones actuales para la enseñanza de la gramática no evitan conceptos gramaticales abstractos como el aspecto y el modo, estos se presentan a los aprendices de manera aplicada para que puedan tomar decisiones eficaces al interpretar y emplear la morfología de la lengua mientras participan en la comunicación (Lantolf y Poehner 2014; VanPatten 2015a).

4.3. La importancia del apoyo apropiado en la realización de actividades

Si el diseño de las experiencias lingüísticas del aprendiz y la dirección de la atención a los aspectos clave de su rendimiento son dos herramientas didácticas fundamentales, la elección del tipo y del grado de apoyo pedagógico que acompaña a estas herramientas también es de suma importancia. Tanto si consideramos la meta de la lección y la forma de lograrla, como la información sobre la L2 que demos y la forma de corregir errores, encontrar un equilibrio apropiado entre lo nuevo y lo familiar influye profundamente en la capacidad de los alumnos de realizar las metas de aprendizaje y beneficiarse lingüísticamente de ellas. Por eso, mientras planeamos e impartimos una clase, es imprescindible identificar el nivel apropiado de novedad y equilibrarla con un apoyo adecuado, tanto en el diseño de la clase como en su ejecución.

Para el diseño de la clase, este apoyo puede consistir en: 1) adaptación y simplificación de las metas pedagógicas; 2) extensión del tiempo para llevar las metas a cabo; 3) aumento de la cohesión entre etapas de la lección, y 4) diseño de los materiales que se usan. En el caso de los pronombres, si la meta comunicativa es escoger entre candidatos para un trabajo, se podría simplificar la tarea al fijar un número pequeño de candidatos y establecer un conjunto de dos o tres cualificaciones claves que se buscan. Con estos criterios en mente, la cohesión se aumenta entre las actividades de escuchar entrevistas laborales y la subsiguiente discusión y elección, ya que se mantiene relevante toda la información sobre los candidatos y criterios a lo largo de la clase. Asimismo, si se plantea usar el subjuntivo para dar consejos, se podría comenzar con un texto que pone ejemplos del subjuntivo en una entrada de blog donde un compañero pide ayuda con un problema personal. Si la tarea exige que los alumnos le respondan con consejos apropiados, se puede simplificar al asegurar que el problema sea algo conocido y familiar para los alumnos, y que se conciencien de un conjunto limitado de vocabulario al que pueden recurrir para ofrecer soluciones. En ambos escenarios, los materiales de la tarea pueden centrar

la atención de los alumnos en aspectos claves de sus respuestas, apoyando su producción de lenguaje por medio de contextos estructurados, como una tabla que llenar o una lista de control que completar.

En el momento de impartir la clase, el apoyo puede consistir en: 1) retroalimentación que potencia la autonomía del aprendiz, y 2) apoyo discursivo durante la interacción en grupos o con toda la clase. Es decir, mientras los alumnos intentan interpretar el lenguaje que perciben y formular respuestas relevantes, el tipo y la cantidad de la retroalimentación —ya sea en forma de indicaciones y contraejemplos sutiles o correcciones más elaboradas— deben estar supeditados a lo mínimo que el alumno necesite para poder reanudar su uso independiente de la lengua (Lantolf y Poehner 2014). De esta forma, las decisiones sobre la corrección de errores no se toman para asegurar en todo momento modelos perfectos del uso de la L2 por parte de los alumnos, sino para asegurar que el aprendiz reciba el apoyo que necesita en el momento actual para tomar el próximo paso en su trayectoria de desarrollo.

En conclusión, aunque la morfología de la lengua constituye una herramienta fundamental en el uso del lenguaje, si nuestro objetivo didáctico principal es la comunicación, la pedagogía tiene que basarse en experiencias auténticas de comunicación, donde la información metalingüística sobre el sistema morfológico y la corrección de errores gramaticales sirven de apoyo para esta finalidad, sin llegar a ser finalidades en sí mismas. Uno de los deberes principales de los profesores de L2 es entender cómo determinados conjuntos morfológicos pueden ayudar al aprendiz a realizar distintos actos comunicativos. Debemos además integrar este entendimiento en actividades donde los aprendices cuentan con oportunidades de crear sus propias experiencias y de recibir pautas y apoyo respecto a sus necesidades personales.

No se pueden alcanzar estos ideales pedagógicos sin entender la naturaleza de las herramientas morfológicas que se usan, el grado de dificultad que conllevan y los procesos típicos que se asocian con aprender a usarlas. Por eso, un análisis apropiado de las características de su forma lingüística, su significado específico y su uso discursivo puede arrojar luz sobre lo que serían unas explicaciones gramaticales y una retroalimentación efectivas. Con un buen diseño y una implementación sagaz, proporcionamos a los alumnos el contexto y el apoyo que necesitan para coordinar el conocimiento declarativo *sobre la L2* con la adquisición a largo plazo de la capacidad procedimental de *usarla* para fines tanto sociales como personales.

Notas

1 Mi agradecimiento a Yohana Gil-Berrio y Manuel Malia, de Temple University, y a Luis Mario Viaña Patrón, de la Universidad de Córdoba, Colombia, por la detallada revisión que llevaron a cabo del presente texto

2 El que encuentra esta terminología por primera vez debe tener cuidado de no confundirse, ya que muchos teóricos también llaman lexicón al conjunto total de morfemas almacenados en la memoria, ya sean léxicos o flexivos.

3 En vez del término "memoria a corto plazo", que en inglés sería *short-term memory*, muchos teóricos anglohablantes ahora prefieren working memory, o "memoria de trabajo", que enfatiza las actividades de interpretación de estímulos y realización de las funciones ejecutivas que se asocian con ese espacio cognitivo (Cowan 2005).

Bibliografía recomendada

Lavid, J., J. Arús y J. R. Zamorano-Mansilla. 2010. *Systemic Functional Grammar of Spanish: A Contrastive Study with English*. Londres: Continuum.

Lightbown, P. M. y N. Spada. 2013. *How Languages Are Learned*. 4ª ed. Oxford: Oxford University Press.

Mitchell, R., F. Myles y E. Marsden. 2013. *Second Language Learning Theories*. 3ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Shrum, J., y E. Glisan, eds. 2016. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. 5ª ed. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
Whitley, M. S. 2002. *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*. 2ª ed. Washington, DC: Georgetown University Press.

Bibliografía citada

Atkinson, D., ed. 2011. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.
Bailey, N., C. Madden y S. D. Krashen. 1974. "Is there a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?". *Language Learning* 24 (2): 235–243.
Batstone, Rob, ed. 2010. *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
Bloom, B. S., ed. 1984. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Nueva York, NY: Longman.
Bybee, J. 2008. "Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition". En *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, eds. P. Robinson y N. C. Ellis, 216–236. Londres y Nueva York: Routledge.
Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
Collins, L., P. Trofimovich, J. White, W. Cardoso y M. Horst. 2009. "Some Input on the Easy/Difficult Grammar Question: An Empirical Study". *Modern Language Journal* 93 (3): 336–353.
Cowan, N. 2005. *Working Memory Capacity*. Nueva York, NY: Psychology Press.
Cowan, N. 2010. "The Magical Mystery Four: How is Working Memory Capacity Limited, and Why?" *Current Directions in Psychological Science* 19 (1): 51–57.
DeKeyser, R. M. 2015. "Skill Acquisition Theory". En *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, eds. B. VanPatten y J. Williams, 94–112. Londres y Nueva York: Routledge.
The Douglas Fir Group. 2016. "A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World". *Modern Language Journal* 100 (S1): 19–47.
Dulay, H. C. y M. K. Burt. 1974. "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning* 24 (1): 37–53.
Ellis, N. C. 2008. "Usage-Based and Form-Focused Language Acquisition: The Associative Learning of Constructions, Learned Attention and the Limited L2 Endstate". En *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, eds. P. Robinson y N. C. Ellis, 372–405. Londres y Nueva York: Routledge.
Ellis, N. C. 2016. "Salience, Cognition, Language Complexity, and Complex Adaptive Systems". *Studies in Second Language Acquisition* 38 (2): 341–351.
Goldschneider, J. M. y R. M. DeKeyser. 2001. "Explaining the 'Natural Order of L2 Morpheme Acquisition' in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants". *Language Learning* 51 (1): 1–50.
Goo, J., G. Granena, Y. Yilmaz y M. Novella. 2015. "Implicit and Explicit Instruction in L2 Learning: Norris & Ortega (2000) Revisited and Updated". En *Implicit and Explicit Learning of Languages*, eds. P. Rebuschat, 443–482. Ámsterdam: John Benjamins.
Halliday, M. A. K. y C. M. I. M. Matthiessen. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.
Hualde, J. I., A. Olarrea, A. M. Escobar y C. E. Travis. 2010. *Introducción a la lingüística hispánica*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.
Johnson, K. 1979. "Communicative Approaches and Communicative Processes". En *The Communicative Approach to Language Teaching*, eds. C. J. Brumfit y K. Johnson, 192–205. Oxford: Oxford University Press.
Krashen, S. D. 1977. "Some Issues Relating to the Monitor Model". En *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice.*, eds. H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes, 144–158. Washington, DC: TESOL.
Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York, NY: Longman.
Krashen, S. D. y T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach*. Nueva York, NY: Pergamon Press.
King, L. D. y M. Suñer. 2008. *Gramática española: análisis y práctica*. 3ª ed. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
Lantolf, J. P. y M. E. Poehner. 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Praxis Divide*. Londres y Nueva York: Routledge.
Larsen-Freeman, D. E. 1976. "An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners". *Language Learning* 25 (1): 125–134.

Larsen-Freeman, D. E. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
Loschky, L. y R. Bley-Vroman. 1993. "Grammar and Task-Based Methodology". En *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, eds. G. Crookes y S. M. Gass, 123–167. Clevedon: Multilingual Matters.
MacWhinney, B. 2012. "The Logic of the Unified Model". En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass y A. Mackey, 211–227. Londres y Nueva York: Routledge.
O'Grady, W., J. Archibald, M. Aronoff y J. Rees-Miller. 2009. *Contemporary Linguistics: An Introduction*. 6ª ed. Boston, MA: Bedford-St. Martin's Press.
Pienemann, M. 2015. "An Outline of Processability Theory and its Relationship to Other Approaches to SLA". *Language Learning* 65 (1): 123–151.
Pienemann, M. y A. Lenzing. 2015. "Processability Theory". En *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, eds. B. VanPatten y J. Williams, 159–179. Londres y Nueva York: Routledge.
Roehr, K. y G. A. Gánem-Gutiérrez, eds. 2013. *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning*. Londres: Bloomsbury.
Schwartz, B. D. 1986. "The Epistemological Status of Second Language Acquisition". *Second Language Research* 2 (2): 120–159.
Toth, P. D. y K. J. Davin. 2016. "The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy". *Modern Language Journal* 100 (S1): 148–168.
Turner, Mark. 1996. *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.
Tyler, Andrea. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Londres y Nueva York: Routledge.
Ullman, M. T. 2015. "The Declarative/Procedural Model". En *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, eds. B. VanPatten y J. Williams, 135–158. Londres y Nueva York: Routledge.
VanPatten, B. 2015a. "Foundations of Processing Instruction". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53 (2): 91–109.
VanPatten, B. 2015b. "Input Processing in Adult SLA". En *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, eds. B. VanPatten y J. Williams, 113–134. Londres y Nueva York: Routledge.
VanPatten, B. y J. Williams, eds. 2015. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.
Vygotsky, L. S. 1987. "Thinking and Speech". En *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 1, Problems in General Psychology*, eds. R. W. Reiber y A. S. Carton, 39–288. Nueva York, NY: Plenum Press.
Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

21
SINTAXIS
(Syntax)

José J. Gómez Asencio

1. Introducción

En este capítulo se muestra cómo hoy coexisten al menos tres concepciones acerca del papel, nivel de explicitud y modo en que la sintaxis debe ser presentada en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2). En términos generales, se trata a) el abordaje tradicional; b) el enfoque comunicativo clásico (nocional-funcional); y c) el enfoque comunicativo reformado (foco en la forma, concienciación formal y tendencias postcomunicativas). Las dos últimas corrientes coinciden en la aceptación de que todo acto de comunicación es significativo e intencional. Difieren en que solo desde el enfoque comunicativo reformado se considera eficaz y conveniente prestar atención explícita a los aspectos puramente formales que el hablante usa para formar adecuadamente los enunciados que emite. Las formas son, aquí, importantes y trascendentes en la medida en que la elección que el hablante hace de ellas es intencional por significativa. Sin embargo, existen casos de construcciones en que la lengua solo ofrece o permite una posibilidad formal. En estos casos el hablante no elige porque no dispone de opciones y la forma dista de ser intencional; de ahí que difícilmente pueda ser significativa. La selección se realiza desde el contexto, por razones combinatorias, ya que es solo sintáctica. En este capítulo se realiza un acercamiento a este problema y se arbitran propuestas didácticas que ayuden a profesor y estudiante a servirse de la sintaxis como una herramienta pedagógica que permite reflexionar sobre el uso de la lengua y mejorarlo.

Palabras clave: comunicación; enunciados significativos; concienciación formal; selección sintáctica formal

In this chapter it is shown how at least three conceptions exist today regarding the role, explicitness level, and way in which *syntax* must appear in the learning-teaching of Spanish as a second (L2) or foreign language (ELE). Broadly, the perspectives treated encompass a) a traditional approach; b) a classical communicative approach (notional-functional); and c) a reformed communicative approach (focus on form, formal consciousness and post-communicative tendencies). The two latter approaches maintain that every act of communication is significant and intentional. They differ in that only from the reformed communicative approach it is considered efficient and convenient to explicitly address the purely formal aspects that the speaker uses to give appropriate

linguistic form to her utterances. Forms are, in this view, important and transcendent in as much as the choice the speaker makes about them is intentional, as it is significant. Nevertheless, there are cases of constructions in which the Spanish language only offers or allows a single formal possibility. In these cases, the speaker does not choose, since she lacks options, and form ceases to be intentional; hence, it can hardly be significant. The selection takes place from the context, through purely combinatorial reasons, given that it is only syntactical. This issue is approached and didactic proposals are put forward to assist teacher and student to leverage syntax as a pedagogical tool that allows reflection on the use of language and its improvement.

Keywords: communication; significant utterances; formal consciousness; formal syntactic selection

2. Estado de la cuestión

La *sintaxis* es componente ineludible de cada *gramática*. En la medida en que la *gramática* constituye uno de los componentes ineludibles de cualquier lengua natural, ha de serlo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda. Lo mismo debe afirmarse de la *sintaxis*. No en vano, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 112–113, 151; 2017 [traducción: Consejo de Europa 2002, 110, 150]) por *competencia gramatical* y por *sintaxis* se entiende prácticamente lo mismo: "capacidad de organizar oraciones que transmitan significado"; algo que el clásico dejó escrito: "oratio siue syntaxis est finis grammaticae" ("la oración es el fin de la gramática", Sánchez de las Brozas 1587/1995, 46); esto es: toda la gramática se organiza, a través de la sintaxis, hacia la construcción del enunciado.

Es *gramática* término equívoco (véase el Capítulo 15 de Bordón en este volumen). Refiere: 1) una realidad lingüística (previa a su estudio y ajena a él; de hecho, existen lenguas no estudiadas cuyas gramáticas, en verdad existentes, nos son desconocidas): *gramática implícita*; 2) el estudio de esa realidad lingüística (una disciplina científica, una materia que se ocupa de esos fenómenos): *gramática explícita*.

Por *gramática* de una lengua —en cualquiera de los sentidos: *implícita, explícita*— debe entenderse el *sistema de generalizaciones formales* de dicha lengua. Esta definición integra tres elementos. Por una parte, el *sistema*: conjunto de elementos mutuamente relacionados entre sí; nada está aislado, todo forma parte de un conjunto de factores interconectados. Por otra parte, las *generalizaciones*: pautas que afectan a más de una entidad léxica, patrones que atañen a grupos de elementos o unidades, paradigmas, reglas analógicas (sean: conjugaciones verbales, formación del plural, derivación con *-ito*, etc.). Finalmente, el adjetivo *formales*: tales elementos, unidades, paradigmas y reglas poseen una entidad material, presentan sustancia (por ejemplo, fónica o gráfica).

Lo mismo sucede con *sintaxis*. Por tal se puede entender:

1) conocimiento competencial adquirido e implícito propio de un hablante nativo adulto;

   - procesos de construcción (*con-structio, syn-taxis*) de unidades mayores a partir de unidades menores;
   - destrezas adquiridas por el hablante, previas y ajenas al trabajo del gramático;
   - hechos lingüísticos tocantes a la combinatoria de elementos y a las relaciones sintagmáticas que se establecen entre ellos;
   - *Sintaxis*$_1$: conjunto de fenómenos de naturaleza combinatoria y relacional que tienen lugar en esa lengua.

2) estudio de los contenidos de a);

- análisis del conocimiento competencial, de los procesos de construcción, de los hechos lingüísticos combinatorios y relacionales por parte de ciertos expertos;
- *Sintaxis*$_2$: examen, formalización y exposición de cierto conjunto de fenómenos —los llamados *sintácticos*— que tienen lugar en esa lengua.

Por *sintaxis* de una lengua —en cualquiera de los sentidos de arriba— debe entenderse aquel *subsistema de generalizaciones formales* que conciernen a: 1) la combinatoria de unidades significativas de dicha lengua (morfemas, palabras, frases, etc.) en entidades sintagmáticas mayores igualmente significativas (sintagmas, enunciados, oraciones, etc.); 2) la colocación de los elementos en los enunciados; y 3) las relaciones "lineales" que se establecen entre dichas unidades y entidades. Un ejemplo de generalización formal de este subsistema podría formularse así: "la palabra *ojalá* del español puede usarse sola o en combinación con una forma verbal; en este caso, *ojalá* necesariamente precede al verbo y este necesariamente va en una forma subjuntiva"; así es posible *ojalá lluevA*, pero no **llueva ojalá*, ni **ojalá lluevE*. Desde otra perspectiva, también podría formularse de la siguiente manera: "si usted quiere expresar un deseo en español, puede emplear la palabra *ojalá*; si lo hace, puede usarla sola, o acompañada de verbo; en este caso, preste atención a la posición obligatoria de este verbo (detrás de *ojalá*) y a su forma subjuntiva obligatoria: *ojalá lluevA*; de lo contrario, su enunciado no corresponderá a un uso natural de la lengua".

Este capítulo se ocupa —en forma panorámica y por ello sucinta— de los tratamientos, papeles y espacios que la *Sintaxis*$_2$ (explícita) ha merecido, en época no lejana, en la instrucción de ELE para dar cuenta, explicar, desvelar o meramente mostrar a aprendices de segundas lenguas un cierto conjunto de los fenómenos lingüísticos —combinatorios, relacionales, sintagmático-lineales— que constituyen la *Sintaxis*$_1$ (implícita) del español. Se trata de apuntar respuestas a preguntas como estas:

- *Primera*. ¿Qué contenidos sintácticos de la *Sintaxis*$_1$ se llevan/han llevado/deben llevar hasta el ELE?, ¿qué de esa sintaxis se estudia, presenta, practica en la sala de clase y fuera de ella?, ¿qué sintaxis —elementos, categorías, principios organizativos, procesos, relaciones— se enseña? ¿Qué?
- *Segunda*. ¿Qué métodos y procedimientos se ponen/han puesto/deben poner en práctica en la *Sintaxis*$_2$ a fin de lograr que los estudiantes de ELE desarrollen conocimientos, competencias, destrezas o estrategias propias de la *Sintaxis*$_1$ y, por lo tanto, del hablante nativo?, ¿cómo se enseña y practica esa sintaxis con el objeto de que sea aprendida, adquirida, internalizada por el estudiante? ¿Cómo?

Hay demasiadas respuestas a la pregunta *Primera*, casi tantas como métodos o manuales de enseñanza de ELE. En su detalle, la selección de estos contenidos del ámbito sintáctico guarda relación estrecha con el grado de dominio del aprendiz; así, por ejemplo, de las estructuras con relativos (qué relativo emplear, qué modo verbal escoger, usar o no artículo, etc.) no debe enseñarse lo mismo en los niveles iniciales que en los intermedios o en los avanzados-superiores. Además, queda determinada por las respectivas lenguas maternas de cada uno, las cuales plantean necesidades específicas de aprendizaje; así, el escogimiento sintáctico entre *canté/cantaba* no puede ocupar el mismo lugar ni tratarse con el mismo procedimiento entre hablantes de inglés que entre hablantes de francés. Finalmente, en buena medida, se somete a las diferentes legislaciones y tradiciones culturales educativas. Una síntesis bien elaborada de tales contenidos y un inventario secuenciado según niveles de aprendizaje se encuentra en Instituto Cervantes (2006).

Para la pregunta *Segunda* vamos a sugerir, en este planteamiento global, dos respuestas, cada una de las cuales está vinculada a la vez a un momento histórico-cultural y a una teoría del lenguaje: de una parte, perspectiva tradicional; de otra, enfoque comunicativo. Esta cuestión se aborda en el apartado siguiente.

3. Consideraciones metodológicas

3.1. El peso y el valor de la sintaxis en la enseñanza de ELE: modelos históricos sucesivos

El origen del tratamiento "tradicional" de la *sintaxis* en ELE es vago y —aun siendo preteórico, esto es, aun no habiendo gozado de una formulación explícita *a priori*— se pierde en los comienzos del interés por la enseñanza de lenguas extranjeras. Se acepta que una lengua consiste en y resulta de la suma de una *gramática* más un *vocabulario*; en la medida en que una lengua se compone en lo sustancial de esos dos factores, su enseñanza vendría a ser algo así como la suma de la enseñanza de la gramática más la enseñanza del vocabulario; y se procede en consecuencia. La enseñanza manifiesta de la gramática es el hilo conductor de la enseñanza de la lengua, su argumento primero, su núcleo; y el espacio que ocupa la *gramática* —y la *Sintaxis*$_2$ con ella— o es todo, o es el centro. Tanto en la explicación como en la ejercitación y práctica interesan fundamentalmente los aspectos sintácticos (combinatorios y relacionales) formales (orden de palabras, concordancias, régimen, *consecutio formarum* o correspondencia entre las diversas formas de las palabras que guardan relaciones entre sí, etc.), y sobre ellos se pone el foco, postergando a un segundo plano su aporte significativo (Sánchez Pérez 1992).

El origen del segundo tratamiento de la cuestión —el del llamado enfoque comunicativo— es más reciente (último tercio del siglo XX) y sí que se trata de una concepción que ha sido formulada *a priori* (por ejemplo, Wilkins 1976; Widdowson 1978, 1984; Littlewood 1981; Candlin 1981; Nunan 1991). Se entiende y acepta aquí que una lengua es al tiempo una actividad social y un instrumento para la comunicación, una herramienta que se emplea con objetivos significativos: la intencionalidad del hablante —para qué se habla, qué se quiere conseguir con el uso de la lengua— pasa a ser considerada factor de primer orden; la *gramática* —y la *Sintaxis*$_2$ en tanto que parte suya— queda al servicio del significado y de la intención comunicativa. Al menos en una primera fase histórica del desarrollo del comunicativismo lingüístico o enfoque comunicativo —la llamada "clásica" o "nocional-funcional" (van Ek 1975; Slagter 1979)— su materialidad formal se diluye y pasa a ocupar los márgenes de la enseñanza (cuando no es desdeñada y llega incluso a desaparecer en las versiones más ortodoxas y estrictas) (Ortega Olivares 1998).

Sucede, en verdad, que no es extraño que la inadecuación entre lo que dice un aprendiz y lo que diría un hablante nativo para una determinada función lingüística y en una determinada situación carezca de toda pertinencia desde el punto de vista del éxito en la comunicación; este puede alcanzarse aun a costa de "incorrecciones" o disfunciones "perdonables" (por intrascendentes desde el punto de vista del significado, del aporte). Piénsese cómo: 1) para *saludar por la mañana* resultan igualmente exitosas estas expresiones: *buenos días* – *buen día* – **días buenos* – **buenas días;* 2) para *manifestar un deseo* estas: *ojalá nos paguen* – **pagan pronto*; 3) y para *pedir algo prestado* estas otras: *necesito que me dejes* – **dejas una camisa*.

Manifestaciones discrepantes, que pusieron en tela de juicio tal ortodoxia (tan tolerante con el menosprecio de las formas) y el consiguiente abandono o desdén del interés por los aspectos formales de la lengua, surgieron prontamente desde dentro de la propia orientación

comunicativista —en versiones varias que podrían englobarse bajo el marbete de "enfoque comunicativo reformado"—. Así, Swan en fecha bien temprana dejó escrito:

> El lenguaje no es solo un conjunto de sistemas formales, pero *es* un conjunto de sistemas, y es perverso no centrarse en cuestiones formales cuando resulte deseable. Algunos aspectos de la gramática son difíciles de aprender y se tienen que tratar de manera aislada antes de que los estudiantes puedan hacer con ellos cosas interesantes.
> (Swan 1985, 2)

Bien pronto, pues, surgieron voces a favor de la atención a la forma y la precisión gramatical (Higgs y Clifford 1982; Omaggio 1986; Ortega Olivares 1998).

En efecto, pronto se reparó en que menudean las ocasiones en que —como se acaba de indicar— los aprendices producen enunciados que satisfacen los requerimientos comunicativos (eficacia, éxito, transmisión de información, adecuación a situación y a interlocutor, satisfacción de necesidades, etc.) aun a costa de disfunciones estructurales. Producen, pues, enunciados que jamás serían generados por un hispanohablante porque quedan fuera de su competencia lingüística nativa y/o son sencillamente imposibles en la lengua. Sea el caso de:

(1) **profesor, yo mañana no poder venir clase*
(2) **urgente madre de mí necesitar médico*
(3) **gustaríamos que vosotros están bien cuando leyáis esta carta*

Y se levantaron manos partidarias de arbitrar mecanismos pedagógicos para que, especialmente a partir de los niveles intermedios de grado de dominio, tales déficits fuesen en la medida de lo posible evitados o, cuando no, remediados y subsanados. Lo relativamente novedoso de esta "reforma" radica en tres aspectos. En primer lugar, su negativa a aceptar como válido cualquier enunciado solo porque cumpla con los objetivos comunicativos planteados; solo son perfectos (esto es: bien hechos) los enunciados construidos con una sintaxis semejante a la que emplearía un nativo. En segundo lugar, la insistencia en la reivindicación de la atención sobre los aspectos sintácticos —formales y estructurales— de la lengua, aspectos que resultan decisivos para la perfecta (esto es, no anómala, no deforme) comunicación en el código natural de sus hablantes. Finalmente, y en tercer lugar, la consideración de que sobre esos aspectos hay que despertar la consciencia y llamar la atención del aprendiz (concienciación formal, foco en la forma, estrategias gramaticales (Long 1991, 1997; Fotos 1993; Gómez del Estal 2004), tendencias postcomunicativas) a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último: restringir el recurso a la regularidad-generalización sintáctica es, en cierta medida, coartar una capacidad inherente al ser humano: la de detectar analogías o regularidades formales por doquier para organizarse desde un punto de vista cognitivo, y ello aun sin el apoyo de lo comunicativo, lo significativo o lo intencional (Aguado-Orea y Baralo 2007).

3.2. El peso y el valor de la sintaxis en la enseñanza de ELE: modelos simultáneos actuales

Como se ha tratado de mostrar en 3.1., en perspectiva histórica, se ha producido un vaivén pendular en lo que toca a las prioridades pedagógico-descriptivas en el tratamiento de la sintaxis:

- *Fase 1ª. Sintaxis*$_2$ en el centro, todo enfocado en las formas: explicaciones sintáctico-gramaticales sobrevaloradas, ejercicios estructurales predominantes y favorecidos.

- *Fase 2ª. Sintaxis*$_2$, fuera o en la periferia, todo enfocado en la eficacia y el éxito comunicativos: funciones invasoras de todo, ejercicios estructurales anatemizados, sintaxis formal postergada y en descrédito.
- *Fase 3ª*. Negativa a considerar aceptable cualquier enunciado comunicativamente eficaz y exitoso si no cumple con estándares de adecuación sintáctico-formal similares a los que un nativo acata.

Los modelos sucesivos no se han ido, sin embargo, sucesivamente anulando; ninguno se ha impuesto sobre el inmediatamente anterior hasta el punto de hacerlo obsoleto o inoperante, de anularlo y sustituirlo; antes bien: cada nuevo modelo se ha incorporado al acervo sintáctico-pedagógico occidental, se ha añadido al *statu quo* anterior para pasar a convivir con él, de modo que en el presente cohabitan, con diverso grado de vigencia y en relativa armonía, con desigual fortuna, trato y consideración por parte de la comunidad científica y académica las tres modalidades.

De ahí que se pueda afirmar que, en perspectiva sincrónica, coexisten las tres concepciones apuntadas acerca del papel, el peso, el grado de explicitud y el modo en que la *Sintaxis*$_2$ debe hacer acto de presencia en la enseñanza-aprendizaje del ELE; y que ello acontece con diversa cota de aceptación según países, lenguas maternas, tradiciones educativas, escuelas, estilos de aprendizaje, prestigio cultural conferido a la disciplina gramatical por parte de los profesores o de la sociedad toda, grado de dominio del español, etc. Todo ello se encuentra, por lo demás, en estrecha consonancia con el ahora llamado "postcomunicatismo" (Baralo y Estaire 2010), una tendencia asociada al eclecticismo (Nassaji y Fotos 2011; Benati, Laval y Arche 2014), que, más bien, deberíamos considerar adaptativa a cada realidad circundante, feliz integradora y legitimadora de todas las mixturas metodológicas y pedagógicas —incluso de las más personales y *ad hoc*— conducentes a su fin. Tal fin, como es sabido, no es otro que la eficacia didáctica, el éxito y el progreso lingüístico gratificado del aprendiz. La "nueva" tendencia se muestra, así, flexible y tolerante con el papel y el lugar que cada cual considere oportuno entender que la sintaxis, debe/puede desempeñar, ocupar y jugar en este complicadísimo proceso: se estaría, pues, ante un encaramiento y pedagogía complejos, multidimensionales, multifocales, multipolares, polinucleares del componente sintáctico de la lengua (Swan 1985; Puren 1994/2008).

3.3. Cuando la forma de los enunciados no se elige: el caso de la forma sintáctica forzosa

Es postulado común a las dos corrientes mencionadas del comunicativismo la aceptación de que todo enunciado con que se transmite un hecho de experiencia —todo acto de comunicación— es significativo y, de ahí, intencional; difieren por su parte en que solo desde la segunda se considera legítimo, eficaz y por tanto conveniente prestar atención explícita —"llamar la atención"— sobre los aspectos puramente formales de que el hablante hace uso para, justamente, dar forma lingüística adecuada a los enunciados que emite. Las formas son, aquí, importantes y trascendentes en la medida en que la elección que el hablante hace de ellas es intencional por significativa.

Conoce, sin embargo, el español facetas de la sintaxis y casos de construcciones donde la lengua solo ofrece o solo permite una posibilidad formal, no existe otra. El hablante no elige puesto que no dispone de opciones, y la forma dista de ser intencional, viene impuesta; de ahí que difícilmente pueda ser relevante para la transmisión de información. La selección se lleva a efecto desde el contexto, por razones combinatorias; es sintáctica y nada más que sintáctica. Se trata de usos sin "valor lingüístico", de formas carentes de pertinencia comunicativa, de aspectos que son redundantes o de escasa, si alguna, función informativa, pero *así los dice el hablante nativo*. Examinemos estos dos enunciados:

(4) *llegando el jefe, todos los empleados vuelven al trabajo*
(5) **el jefe llegando, todos los empleados vuelven al trabajo*

En el ejemplo (4) se trata de un uso permitido por la lengua; en cambio, no es así en (5), puesto que un hablante nativo no lo enunciaría de esta manera: aquí se transgrede una regla (no normativo-prescriptiva; sí descriptiva de un uso, sí predictiva), que podría formularse de este modo: "si el gerundio tiene un sujeto-agente explícito propio (*el jefe*), diferente del sujeto-agente del verbo principal (*todos los empleados*), ese SN se coloca detrás del gerundio, no le antecede". Pero los dos enunciados son igualmente significativos, esto es, transmiten —bien que con grado diverso de adecuación al sistema del español— el mismo mensaje.

Se trata de cuestiones sintácticas de especial dificultad y aridez dados su escaso interés para solucionar problemas de comunicación (no son operativas), su nula relevancia informativa (no "sirven para…"), o su vinculación exclusiva a circunstancias sintácticas formales (son así, son como son). Se trata, sin embargo, de cuestiones que no pueden desdeñarse por su especial importancia si el estudiante de ELE quiere aproximar su interlengua al modelo de los hablantes nativos. Se plantea aquí la aporía de "la atención a la forma sintáctica manteniendo el foco en el significado" cuando *de facto* la forma en que se dé cauce lingüístico a este significado es irrelevante desde el punto de vista de su aportación —que se mantiene intacta—, aunque no desde el punto de vista de su adecuación socio-lingüística, y formal por tanto, a lo que dicen los nativos.

Finalmente y con la mirada puesta en el aprendiz, desde un punto de vista afectivo y de estímulo, su trabajo se ve recompensado de modo y con intensidad diferentes según una y otra circunstancias: hay gratificación mayor cuando el esfuerzo se hace con el objetivo de transmitir informaciones diferentes, cuando es intencional en la lengua meta. Tal gratificación es inexistente o mínima en aquellos contextos en que el sistema solo permite una posibilidad formal; con su esfuerzo, el aprendiz no satisface necesidades (que ya tendría cubiertas a costa de desajustes formales), no transmite información distintiva o pertinente; con su esfuerzo alcanza "meramente" refinamiento formal, delicadeza expresiva, ajuste material a lo único que el sistema permite, parecerse a un nativo, todo un lujo "inútil" en términos de comunicación estricta, de satisfacción de necesidades; un lujo conveniente en términos de competencia comunicativa integral.

4. Pautas para integrar la sintaxis en la enseñanza

Se presentan a continuación algunos aspectos que se consideran relevantes a la hora de convertir las observaciones —en cierta medida abstractas, teóricas— presentadas hasta este punto en materia apta para el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje por parte de los agentes implicados en él.

4.1. Contextos de contraste/contextos de no contraste

Desde los puntos de vista teórico-descriptivo y práctico-aplicado hay una diferencia radical entre dos tipos de usos de muchas parejas de estructuras sintácticas (Ramsey 1894; Bull 1960, 1965; Borrego, Gómez Asencio y Prieto 1986, 2000). Tal circunstancia se ejemplifica a continuación.

(6) *Mi madre me compró un traje para que me lo* PUSIERA*/*ponía en las conferencias*
(7) *¡Ojalá este capítulo* TERMINE*/*termina pronto!*
(8) *Llueve porque la evaporación* ES*/*sea intensa*
(9) *Me consta que el subjuntivo* INTERESA*/*interese mucho a los profesores de español*
(10) *Quiere casarse con un chico que* ESTUDIA*/*ESTUDIE *medicina*

(11) *No se quedaba en casa porque le* DOLÍA/DOLIERA *la cabeza*
(12) *Así te* MATAS/MATES *por la carretera*

Desde el punto de vista teórico-descriptivo de la teoría lingüística, se diría que los subjuntivos de (6) y de (7), como los indicativos de (8) y de (9), están *contextualmente condicionados*, controlados por la sintaxis: *para que* y *ojalá* exigen subjuntivo; las proposiciones causales afirmativas con *porque* y *constar que* afirmativo llevan su verbo en indicativo. No se oponen a otro elemento similar, a otro modo, y, por lo tanto, carecen de valor lingüístico. La aparición de indicativos en la primera pareja, o de subjuntivos en la segunda produce secuencias agramaticales, enunciados que cualquier hablante nativo reconoce como contrarias a los usos de su idioma.

No sucede lo mismo en los ejemplos (10), (11) o (12): *estudia*, *dolía* y *matas* sí se oponen respectivamente a *estudie*, *doliera* y *mates*; cada modo verbal aporta sus propios contenidos significativos y elección de uno u otro satisface necesidades diferentes del hablante.

Por otra parte, desde la perspectiva práctica (enseñanza de español) y pragmática (situaciones reales de uso) la diferencia entre estos ejemplos es también importante. Utilizar indicativo en los primeros —*ponía*, *termina*— o subjuntivo en los segundos —*sea*, *interese*— es muestra de incompetencia lingüística o de ignorancia de ciertas reglas sintácticas del español; pero ese yerro, que podría dejar perplejo al oyente, no repercute en la comunicación: el contenido de lo que se transmite por medio de un error no queda alterado, sigue claro y unívoco.

No sucede lo mismo en los últimos: alterar en ellos el modo del verbo no produce oraciones incorrectas, sigue provocando secuencias impecables desde una perspectiva sintáctica, pero puede conducir a equívocos en la medida en que cambiando el modo verbal —indicativo frente a subjuntivo— alteramos el significado de lo que comunicamos, el sentido de intervención lingüística, y podemos dejar de ajustarnos a la situación real, o generar malentendidos.

Acontece, pues, que hay razones sintácticas (formales, combinatorias, de relación entre elementos presentes en una cadena) que hacen que solo sea posible uno de los dos miembros de una pareja de unidades; y circunstancias igualmente sintácticas y de combinación secuencial de las palabras que hacen permisibles los dos miembros (indicativo/subjuntivo; *ser/estar*). En este último caso nada es indiferente, nada se hace por capricho; se hace para proporcionar significados o valores diferentes a los enunciados: el uso de una u otra opción con frecuencia no alterará la gramaticalidad o la aceptabilidad del enunciado, pero este adquirirá en función de la opción escogida significados diferentes. Se hace preciso conocer esas razones y esas circunstancias, que —insistimos— son de naturaleza sintáctica. De ahí que desde los dos puntos de vista sea conveniente arbitrar estrategias y mecanismos —también pedagógicos— que permitan manejar por separado (desde la pura sintaxis descriptiva y desde la enseñanza del español) los casos en los que solo es posible una de las opciones —atención fundamental en la forma— de aquellos en que es dable usar cualquiera de las dos con cambios más o menos grandes o graves en el significado —atención conjunta en la carga informativa, en la comunicación, y en la forma—.

4.2. Sintaxis deductiva/Sintaxis inductiva

Pensemos ahora en un objetivo de aprendizaje que servirá de ejemplo-modelo: hacer referencia a hechos, eventos, estados o situaciones no acontecidos, enunciar contrafactuales de pasado. La explicitación sintáctico-formal (*Sintaxis*$_2$) de eso (*Sintaxis*$_1$) (véase al respecto la Sección 2) puede hacerse, al menos, de estas dos maneras (las formulaciones son tentativas, no exclusivas).

Manera primera: Para presentar hechos que no sucedieron en el pasado (no hechos, pues) pueden usarse las formas del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (*hubiera/hubiese* – DO). Hay estructuras especialmente propicias para reflejar estos usos:

1) expresión de deseos introducida con *ojalá*:

   Ojalá nos hubiéramos quedado en casa aquella tarde [no nos quedamos en casa; salimos]

2) expresión de condiciones o requisitos que deben cumplirse para que suceda otro evento o para que se produzca otra situación; por ejemplo, por medio de *si*:

   Si me hubiese tocado la lotería. . . [no me tocó] *. . . habría dejado la universidad*
   Tocar la lotería era condición para *abandonar la universidad*: no tocó la lotería – no abandoné la universidad.

Manera segunda:Vamos a examinar conjuntamente las informaciones que siguen:

1) Una persona le cuenta a otra una experiencia que tuvo el mes de agosto.

   Aquella tarde de sábado de agosto salimos de casa y nos fuimos a la playa. Nos pasaron varias cosas desagradables: retenciones de tráfico, hacía un calor espantoso, no encontramos aparcamiento, y la playa estaba abarrotada de gente; de hecho, nos volvimos a casa sin bañarnos y todos enfadados. ¡Qué desastre! Ojalá nos hubiéramos quedado en casa.

   Ahora vamos a responder a estas preguntas:

   a) ¿Están hablando del presente, del pasado o del futuro?
   b) ¿Qué experiencias tuvieron estas personas?
   c) ¿Fueron a la playa o se quedaron en casa?
   d) ¿Cuál es su preferencia: haber ido a la playa o haberse quedado en casa?

   Y también vamos a rellenar estos huecos:

   Una buena palabra para manifestar nuestros ____________ es *ojalá*.A veces queremos hablar de deseos que no se cumplieron en el ____________. La forma verbal que sirve hacer eso es __________________ o también *hubiese* + DO (formas de participio terminado en –DO de los verbos).

2) Dos amigos se encuentran y conversan:

   Luisa*: Por fin, ¿dejaste los estudios y la universidad?*
   Manel*:Ah, no, no; pero ¿por qué me preguntas eso, mujer?*
   L.*: Porque hace tiempo que no te veo por la facultad, y decías que si te tocaba la lotería, dejabas de estudiar. Pero por lo visto no te tocó.*
   M.*: No, ya me gustaría. Si me hubiera tocado, claro que la habría dejado, y ahora viviría la buena vida.*

   Ahora vamos a responder a estas preguntas:

   a) ¿Manel abandonó la universidad o continuó con sus estudios?
   b) ¿Manel tuvo suerte con el juego de la lotería?, ¿ganó dinero?
   c) ¿Qué tenía que suceder para que M. dejase la universidad?

   Y también vamos a rellenar estos huecos:

   La palabra *si* sirve para empezar a hablar de una condición o un requisito que consideramos necesario para que suceda otra cosa: ______ *hace buen tiempo* [la condición]*, nos vamos de pesca* [lo que pasará cuando haga buen tiempo]. Cuando hablamos del __________ y las condiciones no se cumplieron se emplea una forma específica del subjuntivo: ___________ + DO.

La *Manera primera* ha consistido en esto: 1) por parte del profesor-gramático se ha ofrecido al aprendiz una regla elaborada y explicitada de sintaxis del español, y se le ha explicado de antemano uno de los valores de una determinada forma verbal; 2) de entrada se le han dado noticias de cuáles son algunos de los ámbitos de aplicación de la regla en cuestión; 3) luego, se han puesto algunos ejemplos que avalan el funcionamiento de la regla. Posteriormente, se ofrecerán más ejemplos a modo de ejercicios y se pedirá al aprendiz que aplique la regla que se le acaba de mostrar.

En la *Manera segunda* se ha procedido así: 1) por parte del profesor-gramático se han ofrecido al aprendiz varias muestras de lengua, convenientemente preparadas para sus propósitos didácticos (y razonablemente verosímiles); 2) en esas muestras de lengua se han destacado (en nuestro caso por medio de subrayados) aquellos elementos sobre los que se pretende que el aprendiz fije su atención); 3) se ha invitado al aprendiz a responder preguntas que estimulan el análisis y la reflexión sintáctico-gramatical "autónomos" en torno al asunto que interesa; 4) se le ha pedido que, de la mano del profesor-gramático, descubra "por sí mismo" y formule con autonomía la generalización-regla que controla el fenómeno sintáctico de que se trate, esto es, que juegue o se atreva a ser un auténtico gramático del español (Gómez del Estal y Zanón 1999; Larsen-Freeman 2003; Gómez del Estal 2004).

El término con que comúnmente se conoce a la *Manera primera* es "sintaxis deductiva"; y "sintaxis inductiva" a la *Manera segunda*. Ambas disponen de partidarios denodados (Gómez del Estal 2004). Parece, sin embargo, más justo, y más acertado desde el punto de vista de la eficacia pedagógica cotidiana, alejarse de ortodoxias excluyentes y trazar puentes entre ambos procedimientos de explicitación de la *Sintaxis*$_1$ del español, sobre todo si se aspira a la rentabilidad de los esfuerzos (Ellis 2008a, 2008b). Por otra parte, parece que estamos igualmente capacitados tanto para procesar reglas generales que se nos ofrecen y aplicarlas a los casos concretos (*Manera primera*), como para detectar regularidades y patrones a partir de esos datos concretos y elaborar *a posteriori* las consiguientes generalizaciones (*Manera segunda*) (Aguado-Orea y Baralo 2007); de ahí lo oportuno de ambos acercamientos.

Todo apunta a que no estamos ante compartimentos estancos y a que una adecuada combinación de las dos maneras contribuye a que la sintaxis explícita (*Sintaxis*$_2$) sea adquirida por el aprendiz, interiorizada y pase a convertirse en conocimiento implícito (*Sintaxis*$_1$). Los hechos no parecen revelar que se trate de prácticas antagónicas, sino de técnicas o herramientas pedagógicas complementarias: lo inductivo estimula la observación, la búsqueda de correlaciones, el establecimiento de conexiones; lo deductivo favorece la coherencia teórica y la sistematicidad. Y los esfuerzos deberían encaminarse por encontrar un punto de equilibrio racional, estable y "definitivo" entre los dos abordajes de la sintaxis de ELE: aprendizaje reflexivo frente al entrenamiento más o menos mecánico (Gómez del Estal 2004); enseñanza de la sintaxis desde el sistema en contraste con la enseñanza inductiva de la sintaxis a partir de los textos o muestras de lengua (Doughty y Williams 1998; Ellis 2001; Puren 1994/2008).

El español, finalmente, dispone de mayor cantidad de libros de sintaxis de orientación deductiva —de mayor recorrido histórico— que de enfoque inductivo. Habría que tratar de hacer crecer el depósito de textos de esta segunda orientación. Ello representaría una facilitación del trabajo del profesor, a quien se pide mucho más esfuerzo, trabajo e inventiva desde la *Manera segunda* inductiva: de él se espera que, en lugar de tomar las reglas elaboradas de cualquier gramática confiable de español y, dado el caso, adaptarlas en su formulación explícita para sus estudiantes: 1) encuentre, adecue o redacte muestras de lengua "reales" para cada tema tratado y para cada nivel de grado de dominio que tenga que enseñar; 2) recalque, enriquezca o resalte en cada caso un objetivo concreto de aprendizaje; 3) prepare preguntas relevantes que inviten a la reflexión sobre el español; 4) deconstruya la regla sintáctica que ha extraído de alguna gramática

de su confianza (o ha aportado personalmente a partir de su experiencia), la presente con huecos de información relevantes y lo haga de tal modo que dicha regla pueda ser intuida o descubierta, re-inventada y re-construida por sus estudiantes a partir de las muestras de lengua del principio. Se imponen políticas educativas, investigadoras, de creación de materiales, editoriales, etc. de apoyo y colaboración que allanen esta tarea del profesional en su aula.

4.3. Apellidos de la sintaxis

Hasta este punto se han aplicado a la *sintaxis* estos adjetivos: *implícita* (o *Sintaxis*$_1$: interiorizada por los hablantes nativos, mayormente inconsciente, operativa, adquirida, competencial) y *explícita* (o *Sintaxis*$_2$: aprendida en su mayor parte conscientemente, instruccional) (Doughty y Williams 1998). Esta segunda ha sido etiquetada como *deductiva* (primera en la historia de la enseñanza de ELE) o como *inductiva* (incorporada más tardíamente). Algunos marbetes coincidentes en buena medida —pero no completamente— con estos dos últimos se muestran en la Tabla 21.1.

Por otro lado, como se muestra en la Tabla 21.2, hemos distinguido dos tipos de contextos sintácticos diferentes: *contraste* y *no contraste*; cada uno de ellos genera tipos distintos de relaciones sintácticas, y *sintaxis* diferentes.

Tabla 21.1 Otros apellidos de la sintaxis explícita

Sintaxis explícita	
Deductiva	*Inductiva*
descriptiva	pedagógica (adaptada al aprendiz)
explicada (profesor)	creada (por los dos agentes del proceso)
producto acabado	proceso en marcha

Tabla 21.2 Dos tipos de contextos en sintaxis

Contextos de contraste	*Contextos de no contraste*
• el sistema permite optar	• el sistema solo ofrece una posibilidad
• intencional	• no intencional
• significado y formas son pertinentes	• solo la forma es relevante
• con valor lingüístico: oposición, contraste	• sin valor lingüístico: no contraste, no existe correlato

4.4. Didactización

Se acepta aquí que las formas en *sintaxis* son cruciales, y ello tanto si son significativo-comunicativas intencionales (contextos contrastivos), como si —carentes de valor— vienen forzadas por puras razones combinatorias (contextos no-contrastivos). En esta fase postmétodo o postcomunicativa que nos ha tocado vivir, coexisten con respecto a esas formas sintácticas tres percepciones (fiables, eficaces, contrastadas): 1) se debe llamar la atención *solo* sobre aquellos aspectos del *input* sintáctico en los que —si eso no se hace— el aprendiz no repara; actuación *reactiva* y *a posteriori* del profesor, solo a partir de la observación empírica de déficits de la interlengua; grado mínimo de explicitud: explicaciones sintactistas excluidas; 2) se puede llamar la atención anticipadamente sobre "problemas" que *a priori* se sabe que van a aparecer; intervenciones *proactivas*; grado mayor de explicitud: comentarios, explicaciones tolerados; 3) zonas intermedias: desconfianza en la

eficacia del mero realce de la forma; recelo por el exceso de intervencionismo explícito (Real Espinosa 2007; Pawlak 2014).

Parece, así, que deba imponerse una *sintaxis de ELE* dirigida hacia dos frentes: hacia el conocimiento gramatical manifiesto, lo que favorece la percepción y el uso consciente de las estructuras y facilita su posterior interiorización y consiguiente conversión en conocimiento implícito; y hacia el uso inconsciente de las estructuras sintácticas en actividades comunicativas reales, la invitación a la reflexión sobre su funcionamiento (*atención a la forma; concienciación formal*; Rutherford y Sharwood-Smith 1988; Schmidt 1990; Doughty y Williams 1998; Martín Peris 2004) y su posterior y presumible interiorización gracias a actividades concretas de práctica comunicativa.

En este sentido, con relativa seguridad se podría afirmar lo siguiente:

1) La enseñanza explícita de la sintaxis —*Sintaxis*$_2$— contribuye a un aprendizaje más rápido y con niveles superiores de precisión semántico-formal en las producciones lingüísticas de los aprendices.
2) La enseñanza controlada de estructuras sintácticas concretas no se transforma necesariamente en conocimiento sintáctico implícito —*Sintaxis*$_1$—, aunque sí mejora el conocimiento y el uso "consciente" y reflexivo de la lengua.
3) La práctica deductiva de la sintaxis mediante ejercicios más o menos estructurales no necesariamente conduce a un conocimiento sintáctico implícito, pero sí mejora el conocimiento y el uso "consciente" de la lengua.
4) La sintaxis explícita tiende a generar conocimiento implícito cuando se halla ligada a oportunidades naturales de comunicación.
5) El aprendiz, puesto en situaciones verosímiles de interacción significativa (actividades de comunicación), utiliza intuitivamente estructuras sintácticas sin tener conocimiento explícito de ellas; el fomento del uso continuado de tales estructuras y el hecho de prestarles atención consciente conducen a su interiorización y consiguiente conocimiento sintáctico implícito (Doughty y Williams 1998; Coronado 1998; Gómez del Estal 2014; Martín Peris 2004; Ellis 2008a, 2008b).

A modo de recapitulación y epílogo, se plantean aquí dos preguntas y algunas respuestas posibles. *¿En qué orden jerárquico se podrían aplicar las consideraciones sobre sintaxis y su enseñanza esbozadas en este capítulo?*

1) La explicitación de la sintaxis en el (entorno del) aula parece ineludible: las lenguas son, también, sistemas formales de relaciones entre elementos y como tales deben ser contempladas y enseñadas. No se puede escapar a las formas y su pertinencia.
2) Convivencia entre sintaxis inductiva y deductiva, sin exclusión dogmática de ninguno de los dos abordajes y con clara preferencia por la primera, especialmente al adentrarse por vez primera en algún asunto: transitar, pues, desde el abordaje inductivo inicial —que nunca debería abandonarse— al deductivo una vez que la generalización ha sido descubierta y la regla explícita formulada por los aprendices.
3) Prioridad a la comunicación, la intencionalidad del hablante y la transmisión-intercambio de información por medio de enunciados significativos, y con la atención puesta en esos factores.

   En consecuencia: vinculación de las formas concretas de esos enunciados a oportunidades (reales o simuladas pero verosímiles) de comunicación. Por tanto: ligazón del proceso de enseñanza-aprendizaje de los aspectos sintácticos de la lengua a necesidades reales o

supuestas del aprendiz, así como a situaciones reales (la vida misma) o verosímiles (imitación de la vida) en las que sea necesario producir secuencias o enunciados intencionales y significativos en español.

4) Necesidad de idear estrategias, procedimientos y actividades diferentes para los contextos de contraste y para los contextos de no contraste.

   En consecuencia: conveniencia de atender separadamente a aquellos aspectos formales de la construcción de secuencias en los que el hablante no ejecuta una elección entre formas: estructuras sintácticas en que la mera sintaxis impone una sola de entre todas las hipotéticas formas posibles disponibles en el sistema. Circunstancias, pues, en que la decisión inapropiada no es ejecutada en ningún caso por los hablantes nativos y, en el supuesto de ser adoptada por el aprendiz, no genera una disfunción informativa o comunicativa, sino meramente formal, estructural, con la preservación del significado intacto.

5) Necesidad de focalizar cada unidad de enseñanza-aprendizaje de la sintaxis en un único objetivo sintáctico-formal: aislar y trabajar separadamente cada rasgo que se quiera tratar.

6) Evitación, en la medida de lo posible, de toda terminología técnica sintactista (Roehr y Gánem-Gutiérrez 2013): no es necesario, ni conveniente, hablar de *oraciones subordinadas sustantivas, oraciones subordinadas adjetivas, elipsis, oraciones adversativas, estructuras concesivas, deverbal, SN sujeto, recesividad, estructura argumental*, etc. Conveniencia, pues, de referirse a esas realidades conceptuales de la sintaxis o bien por medio de paráfrasis que eludan los tecnicismos en beneficio de la lengua común, o bien por medio de muestras de lengua que sirvan para que el estudiante infiera y pueda abstraer a qué tipo de categoría o de estructura se aplica la generalización formal que se va a extraer de un corpus selecto de lengua, y a formular (Díaz y Yagüe 2015).

¿Qué factores y variables se deben tener en cuenta en relación con la explicitación y la práctica-ejercitación de la sintaxis en ELE?

En lo sustancial, los mismos que en cualquier otro aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos:

1) Edad y nivel de aprendizaje, grado de dominio de la lengua por parte del estudiante: selección de la materia sintáctica que debe practicarse de acuerdo con los estándares aceptados en cada contexto socio-educativo y cultural.
2) [En contextos monolingües] lengua materna del estudiante: la sintaxis de la lengua materna determina a un tiempo una selección y una gradación de dificultad/interés en las necesidades del aprendiz.
3) El asunto sintáctico que se presente y desarrolle: no es lo mismo la concordancia que la subordinación concesiva; dentro de la primera, y con respecto a la concordancia de número no es lo mismo la "regular" (nombre – adjetivo, sujeto – verbo, etc.) que la que tiene lugar con los nombres colectivos (*la gente va diciendo que. . .; mucha gente sabemos que. . .; una multitud de manifestantes se agolpÓ/ARON*; *una bandada de pájaros volabA/ABAN*, etc.), o con estructuras del tipo *la mayor parte de las personas piensA/AN*. Con respecto a la segunda, el tratamiento de qué conector elegir debería ser diferente del de la selección modal; etc.
4) Los estilos de aprendizaje imperantes en cada cultura/región/institución educativa.

Ha sido objetivo de este capítulo ayudar a los dos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE —profesor y alumno— a servirse de la *sintaxis* (en tanto que componente inexcusable

de la inexcusable *gramática* de toda lengua) como útil pedagógico que permite, a un tiempo, reflexionar sobre el uso de la lengua y mejorarlo. Ojalá hayamos dado los dos agentes de este capítulo —autor y lector— algún paso bien encaminado en esa dirección.

Bibliografía recomendada

Benati, A., C. Laval y Mª. A. Arche. 2014. "Introduction: Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning". En *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*, eds. A. Benati, C. Laval y Mª. J. Arche, 1–11. Londres: Bloomsbury.

Borrego, J., J. Gómez Asencio y E. Prieto. 2000. *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid: Santillana.

Gómez del Estal, M. 2014. *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis doctoral, UNED.

Nassaji, H, y S. Fotos. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Londres y Nueva York: Routledge.

Puren, Ch. 1994/2008. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. París: CRÉDIF-Didier.

Bibliografía citada

Aguado-Orea, J. y M. Baralo. 2007. "Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2". *Revista de educación* 343: 113–132.

Baralo, M. y S. Estaire. 2010. "Tendencias metodológicas postcomunicativas". En *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, eds. C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández, 105–128. Berna: Peter Lang.

Borrego, J., J. Gómez Asencio y E. Prieto. 1986. *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL.

Bull, W. E. 1960. *Time, Tense and the Verb: A Study in Theoretical and Applied Linguistics with Particular Attention to Spanish*. Berkeley, CA: University of California Press.

Bull, W. E. 1965. *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*. Nueva York, NY: The Ronald Press.

Candlin, C. N., ed. 1981. *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.

Coronado González, Mª. L. 1998. "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales". *Carabela* 43: 81–93.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Díaz Rodríguez, L. y A. Yagüe Barredo. 2015. "Las gramáticas *papELEs* y *ELEfante*: Behind the Scenes. Sin champiñones ni telarañas". *MarcoELE* 21.

Doughty, C. y J. Williams. 1998. "Pedagogical Choices in Focus on Form". En *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, eds. C. Doughty y J. Williams, 197–261. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 2001. "Investigating Form-Focused Instruction". En *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, ed. R. Ellis, 1–46. Oxford: John Wiley & Sons.

Ellis, R. 2008a. *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Ellis, R. 2008b. *The Study of Second Language Acquisition*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press.

Fotos, S. 1993. "Consciousness and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". *Applied Linguistics* 14: 385–407.

Gómez del Estal, M. 2004. "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 767–787. Madrid: SGEL.

Gómez del Estal, M. y J. Zanón. 1999. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español". En *La enseñanza del español mediante tareas*, coord. J. Zanón, 73–99. Madrid: Edinumen.
Higgs, T. V. y R. Clifford. 1982. "The Push toward Communication". En *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*, eds. T. V. Higgs, 16–38. Skokie, IL: National Textbook Company.
Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.
Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: from Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Long, M. H. 1991. "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology". En *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, eds. K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramsch, 39–52. Ámsterdam: John Benjamins.
Long, M. H. 1997. "Focus on Form in Task-Based Language Teaching". Ponencia presentada en la *4ª Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*.
Martín Peris, E. 2004. "La subcompetencia lingüística o gramatical". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 467–489. Madrid: SGEL.
Nunan, D. 1991. "Communicative Tasks and the Language Curriculum". *TESOL Quarterly* 25 (2): 279–295.
Omaggio, A. C. 1986. *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
Ortega Olivares, J. 1998. "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE". *Rilce* 14 (2): 325–347.
Pawlak, M. 2014. "Error Correction as an Option in Form-Focused Instruction". En *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, ed. M. Pawlak, 1–35. Berlín: Springer.
Ramsey, M. M. 1894. *A Textbook of the Modern Spanish*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
Real Espinosa, J. M. 2007. *La distancia psicológica y la enseñanza de las oraciones condicionales en el aula de E/LE*. Tesis de máster, Universidad de La Rioja.
Roehr, K. y G. A. Gánem-Gutiérrez, eds. 2013. *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning*. Londres: Bloomsbury.
Rutherford, W. y M. Sharwood-Smith. 1988. "Consciousness Raising and Universal Grammar". En *Grammar and Second Language Teaching*, eds. W. Rutherford y M. Sharwood-Smith, 107–116. Nueva York, NY: Newbury House.
Sánchez de las Brozas, F. 1587/1995. *Minerva siue de causis linguae latinae*. Eds. E. Sánchez Salor y C. Chaparro Gómez. Cáceres: Institución Cultural El Brocense.
Sánchez Pérez, A. 1992. *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
Schmidt, R. W. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11 (2): 129–158.
Slagter, P. 1979. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
Swan, M. 1985. "A Critical Look at the Communicative Approach (2)". *ELT Journal* 39 (2): 76–87.
van Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
Widdowson, H. G. 1984. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

22
SEMÁNTICA
(Semantics)

Iraide Ibarretxe-Antuñano

1. Introducción[1]

La semántica es la rama de la lingüística que estudia el significado en el lenguaje. Este capítulo ofrece una visión general de algunos de los aspectos más relevantes a la hora de explicar y enseñar la naturaleza multifacética y ambigua del significado. Tras una introducción sobre los retos de la semántica donde se introducen algunas de las dificultades que presenta esta disciplina, la siguiente sección esclarece qué es el significado y cómo se construye el significado de las unidades simples y complejas. Se muestran algunos de los tipos de significado más importantes (referencia [extensión, intensión] vs. sentido; descriptivo vs. no descriptivo; literal vs. figurado) y algunas de las herramientas de creación del significado (motivación, corporeización, metáfora, metonimia, composicionalidad). Finalmente, en la última sección se lleva a cabo una reflexión general sobre la integración de estos conceptos y los mecanismos semánticos en el aula de español como segunda lengua (L2) con especial atención a la multiplicidad y la lexicalización del significado.

Palabras clave: semántica; tipos de significado; motivación; corporeización; composicionalidad

Semantics is the branch of linguistics that studies meaning in language. A general overview of some of the most relevant issues to explain and teach the multifaceted and ambiguous nature of meaning is offered in this chapter. After introducing the main challenges in semantics, the focus of the next section is what meaning is and how meaning is construed in simple and complex structures. Some of the basic types of meanings (reference [extension, intension] vs. sense; descriptive vs. non-descriptive; literal vs. figurative) are discussed, as well as some of the main mechanisms involved in the construction of meaning (motivation; embodiment; metaphor; metonymy; compositionality). Finally, in the last section, some general guidelines are established to integrate these basic semantic concepts and tools into the second language (L2) Spanish classroom with a special focus on the multiplicity and the lexicalization of meaning.

Keywords: semantics; types of meaning; motivation; embodiment; compositionality

2. Estado de la cuestión

La semántica es la rama de la lingüística que se ocupa del estudio del significado en el lenguaje. A pesar de que esta parezca una definición sencilla de entender a primera vista, cada uno de sus elementos, desde el concepto de *rama* de la lingüística hasta el de *lenguaje*, puede estar sujeto a diferentes interpretaciones según la óptica lingüística que se adopte. Quizás el concepto más complejo de precisar sea justamente el de *significado* y a qué hace referencia exactamente. Son muchas las escuelas de filosofía del lenguaje y de lingüística que han intentado proporcionar una definición sucinta no solo de lo que se entiende por significado ("referentes y denotaciones", "conceptos, representaciones mentales", "estados cerebrales", "uso", etc.), sino también de cómo este se comunica a través del lenguaje (palabras, oraciones, gestos, etc.) y qué elementos intervienen en su producción-comprensión (contexto, intencionalidad, etc.) (Otaola Olano 2004; Geeraerts 2010). No obstante, hoy en día no existe aún un consenso sobre cuáles son los dominios que abarca la semántica y cómo se relaciona con otras ramas como, por ejemplo, la pragmática, por lo que en líneas generales se puede decir que: 1) todo tipo de estructura lingüística posee algún significado independientemente de su complejidad (es decir, ya sea una única palabra, p. ej., *ratón*, o una estructura compleja, p. ej., *El chico metió la pata*); 2) una de las funciones principales del lenguaje es comunicar significados; y 3) el significado nos ayuda a entender mejor cómo organizamos nuestro pensamiento (Riemer 2010; Löbner 2013; Saeed 2015; Valenzuela 2017).

2.1. Los retos de la semántica

Dada la naturaleza amplia y ambigua del objeto de estudio de la semántica, el significado, esta disciplina tiene que afrontar una serie de retos o desafíos a los que otras ramas de la lingüística no suelen enfrentarse. Aquí hemos seleccionado cuatro de los más relevantes: las estructuras lingüísticas con significado, la circularidad, el contexto y el conocimiento (Saeed 2015).

2.1.1. Primer reto: estructuras lingüísticas con significado

Intuitivamente, y en parte siguiendo lo que se suele enseñar en el entorno educativo, es posible responder que no todas las estructuras lingüísticas tienen significado. Siempre se ha dicho que las preposiciones, por ejemplo, carecen de significado y que necesitan ir acompañadas de otros elementos para tenerlo (p. ej., Morera 1988). Ahora bien, quizás esta afirmación se podría cuestionar si se tuvieran en cuenta las siguientes preguntas: ¿daría igual salir un fin de semana a cenar con amigos *sin* dinero? No daría igual porque posiblemente se preferiría salir *con* dinero. El significado se ha visto también circunscrito a la palabra, pero muchas veces hay que ir más allá de este tipo de unidad porque las estructuras lingüísticas de mayor o menor extensión y complejidad también tienen significado. Por ejemplo, "hacer o decir algo inoportuno o equivocado" en la expresión idiomática *meter la pata*, las diferencias entre las oraciones *María compra un libro a Juan*, *Un libro compra María a Juan* y *A Juan María le compra un libro* o la mayor intensidad y afectividad de la palabra en euskera *goxo* en contraste con *gozo*, gracias a la palatalización de *z* ([s̺]) que se articula como *x* ([ʃ]) y a pesar de que ambas palabras tengan el significado de "dulce, sabroso o agradable".

2.1.2. Segundo reto: la circularidad

El segundo reto tiene que ver con la falta de instrumentos de descripción objetivos y neutrales que permitan evitar la circularidad, es decir, ¿cómo se puede establecer el significado de las

estructuras lingüísticas sin utilizar otras y sin tener conocimiento previo de lo que estas significan? Por ejemplo, si se tuviera que definir el significado de la palabra *mesa* se podría decir "mueble compuesto de un tablero con cuatro patas". Ahora bien, proporcionar una definición no es un ejercicio del todo útil, ya que el siguiente paso sería definir a su vez cada una de las palabras que componen dicha definición y así sucesivamente. Así, en otras áreas de la lingüística se han desarrollado metalenguajes para evitar esta circularidad: los símbolos de transcripción fonética para los sonidos (fonética), los árboles sintácticos para las estructuras (sintaxis), etc. En semántica, en cambio, se han utilizado ciertos metalenguajes basados en diferentes tipos de lógica matemática para describir relaciones semánticas especialmente desde la semántica oracional. Por ejemplo, la oración *Ha venido un lingüista* se podría representar como $\exists x$ (ser lingüista (x) $\wedge$ venir (x)) (Cann 1993; García Murga 2014). De momento, sin embargo, son insuficientes no solo para dar cuenta de todos los significados de las estructuras lingüísticas, sino también para evitar la circularidad, ya que estas fórmulas lógicas se tendrían que volver a describir con otros símbolos lógicos.

2.1.3. Tercer reto: el contexto

El tercer reto es el papel del contexto, es decir, para saber el significado de una palabra ¿hace falta saber dónde se usa y cómo se usa? Posiblemente, *a priori* se podría responder que del contexto se ocupa la pragmática (véase el Capítulo 23 de Koike y Pearson en este volumen). Ahora bien, si se tiene un enunciado tan sencillo como *Ese hombre es bastante alto*, ¿se podría describir qué significa el adjetivo *alto* sin tener en cuenta su contexto? Dicho contexto, no solamente el lingüístico, es decir, las palabras que van alrededor de *alto*, sino también el contexto social y cultural, resulta fundamental a la hora de interpretar qué es el significado. Según "dónde" y "con quién" se compare *ese hombre* se podrán alcanzar diferentes interpretaciones de lo que significa *alto* en cada caso. Si *ese hombre* se refiere a un varón adulto del siglo XXI en España *alto* se interpretaría como "más de 174 cm". Sin embargo, si el varón adulto fuera, en cambio, un holandés o un pigmeo batwa *alto* sería "más de 183 cm" o "más de 153 cm" respectivamente. De la misma manera que si fuera un jugador pívot de baloncesto, independientemente de su nacionalidad, *alto* seguramente sería "más de 215 cm".

2.1.4. Cuarto reto: el conocimiento

El cuarto reto es el conocimiento en el que se basa el significado, es decir, ¿qué tipo de conocimientos tienen que poseer los hablantes para llegar a conocer el significado de una estructura lingüística? Se suelen distinguir dos tipos de conocimiento que dan lugar a sendos tipos de significado: el *conocimiento lingüístico* (significado lingüístico), descrito en los diccionarios, y el *conocimiento enciclopédico* (significado enciclopédico), extraído de la experiencia del hablante del mundo que le rodea (Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty 2012). Un ejemplo del conocimiento lingüístico se encuentra en el sustantivo *chipirón*. Su significado lingüístico sería, por ejemplo, el que recoge el *Diccionario de la lengua española* (*DLE*): Chipirón "1. m. Calamar de pequeño tamaño". Y si se acude entonces a la definición de *calamar* se lee: "1. m. Molusco cefalópodo comestible, de cuerpo alargado, con una concha interna en forma de pluma de ave y diez tentáculos provistos de ventosas, dos de ellos más largos que el resto, y que segrega un líquido negro para defenderse de los ataques". Este significado proporciona una completa información descriptiva sobre la especie animal a la que pertenece. Ahora bien, si se lee el siguiente enunciado en un restaurante del País Vasco, en el norte de España, *Hay txipirones en su tinta*, posiblemente solo se pueda aprovechar una pequeña parte de la información del significado lingüístico, ya que lo que interesa es simplemente saber que estos *txipirones* (*chipirones*) son unos calamares pequeños que una vez limpios se rellenan con los tentáculos y se cocinan con su propia tinta negra. Esta

última información sobre el tamaño y la forma de cocinar estos calamares es, de hecho, parte de lo que correspondería al conocimiento enciclopédico junto con otros elementos como, por ejemplo, que es un plato típico de esta zona. Es solo gracias al significado enciclopédico "plato local típico de calamares pequeños en su propia salsa de color negro" que este enunciado se puede interpretar adecuadamente.

Todos estos retos —estructuras lingüísticas con significado, la circularidad, el contexto y el conocimiento— resultan fundamentales para entender las diferentes perspectivas teóricas sobre la semántica. Los modelos teóricos de corte formalista tienden a estudiar el significado lingüístico desprovisto de contexto, separando las estructuras lingüísticas oracionales de las léxicas y utilizando metalenguajes matemáticos formales, por lo que dejan el contexto y el significado enciclopédico para el ámbito de la pragmática. En cambio, los modelos de corte funcional-cognitivista estudian el significado lingüístico conjugando tanto el conocimiento enciclopédico como el contexto lingüístico-construccional en el que se desarrolla; aquí la pragmática se observa como un continuo de la semántica y no como un área completamente distinta. Este capítulo se va a centrar más en la perspectiva funcional-cognitivista, ya que es la que más respuestas está dando a la enseñanza de la semántica en la L2 desde finales de los años 90 en general (Achard y Niemeier 2004; Boers y Lindstromberg 2006; Robinson y Ellis 2008; Littlemore 2009) y desde finales de la primera década del s. XXI en español en particular (Cadierno y Ruiz 2006; Hijazo-Gascón 2011; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro 2019). La siguiente sección presenta algunas de las propuestas metodológicas para explicar qué es el significado y cómo se crea desde el punto de vista funcional-cognitivo.

3. Consideraciones metodológicas

Dadas las restricciones de espacio, esta sección se centra únicamente en dos preguntas fundamentales para la adquisición y enseñanza de L2: ¿qué es el significado? y ¿cómo se crea?

3.1. La naturaleza multifacética del significado

Como ya se mencionó, la naturaleza del significado es compleja y ambigua. A lo largo de la historia de la lingüística han existido diversas formas de acotar qué constituye el significado de una expresión lingüística. Las teorías conductistas (Bloomfield 1933) arguyen que el significado se define por el uso. Las teorías denotacionales y referencialistas (Lyons 1980; Cann 1993) proponen que el significado se describe a partir de las características de su referente en el mundo exterior. Las teorías mentalistas y cognitivistas (Jackendoff 2002) inciden en que el significado es un concepto en forma de representación mental simbólica. Ante tanta diversidad de opiniones es difícil, y quizás innecesario, elegir solamente una de estas propuestas, ya que se pueden simplemente apreciar como aspectos complementarios de la naturaleza del lenguaje. Desde luego, todos ellos son fundamentales para la semántica y para su aplicación a la enseñanza de la L2. Así que, a continuación, se van a explicar brevemente y a partir de un mismo ejemplo, la palabra *ratón*, algunas de las distinciones semánticas a partir del significado léxico.

3.1.1. Extensión, denotación, intensión, sentido y referencia

A través del lenguaje, el hablante es capaz de establecer un vínculo entre la realidad que le rodea y las diferentes estructuras lingüísticas de un idioma. Hay al menos dos perspectivas diferentes que intentan explicar cómo se produce ese vínculo: la denotacional y la representacionalista.

La perspectiva denotacional o extensional sugiere que las palabras toman su significado a través de la referencia a diversas entidades que existen en el mundo exterior. El *referente* sería el objeto al cual se hace referencia (es decir, un ratón en concreto como el ratón blanco de la Figura 22.1a). La *extensión*, el conjunto de elementos que engloba la clase del referente (todos los posibles ratones como los de la Figura 22.1b).

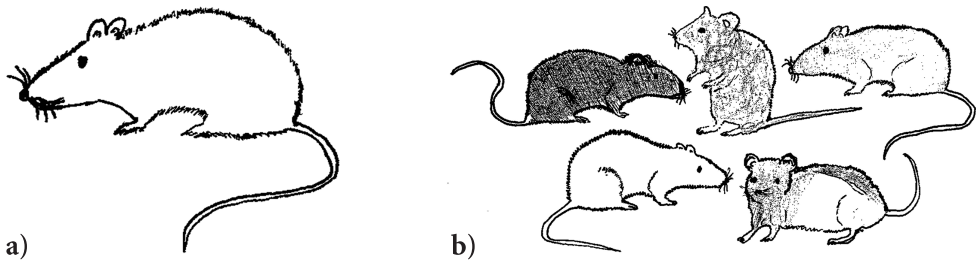


Figura 22.1 Perspectiva denotacional para *ratón*, a) referente y b) extensión

La *denotación* es la relación estable e independiente del uso del hablante entre la expresión lingüística y los objetos en el mundo exterior, como la definición de (1):

(1) Mamífero roedor de pequeño tamaño, de hocico puntiagudo y cola larga, de pelaje generalmente gris, muy fecundo y que habita en las casas (*DLE*)

A pesar de que la denotación es estable, el tipo de referencia no es siempre la misma. Así, la referencia en (2) sería *genérica* porque se alude a la clase (los ratones en general), no a un ratón en concreto como en (3), que se consideraría una referencia *específica* (el ratón que cazó ese gato esa mañana). Además habría una referencia *indefinida* para aquellos casos como (4) donde no se habla de un ratón real en concreto.

(2) *Los ratones comen queso*
(3) *El gato cazó al ratón esta mañana*
(4) *No hay nada peor que un ratón en casa*

La perspectiva representacionalista o intensional, por otro lado, indica que un elemento lingüístico se relaciona con una entidad en el mundo porque se establece una imagen mental. Así, una palabra como *ratón* da acceso a un concepto, el ratón en la Figura 22.1a, y este restringe a todas las posibles entidades que pueden pertenecer a esa clase. Esta imagen mental viene descrita por una serie de propiedades o rasgos, la *intensión*, que determinan la pertenencia a la clase, como los de la definición en (1).

La referencia, por tanto, activa el significado de un elemento lingüístico al aludir a un referente. Ahora bien, aquí surge un escollo: un mismo elemento puede aludir a diferentes significados. El ratón Mickey, por ejemplo, tiene el mismo referente que el de los enunciados (5) y (6).

(5) *El dueño de Pluto*
(6) *El ratón de Walt Disney*

Para solucionar este problema, Frege (1971) propuso distinguir entre *sentido* (*Sinn*) – la forma en la que entendemos el objeto denotado por una expresión lingüística, o sea, la información y el

uso a veces restringido por la clase a la que pertenece (Lyons 1980) —y la *referencia* (*Bedeutung*)— la entidad a la que se está refiriendo en un momento en concreto.

Estos conceptos (referencia, denotación, extensión, intensión, sentido) son importantes en el aprendizaje y la enseñanza de la L2 porque no siempre los mismos elementos lingüísticos se corresponden con los mismos tipos de referencia. Por ejemplo, en español el artículo definido plural en *los ratones* alude a una referencia genérica que en otras lenguas, como el inglés, sería una referencia específica (*the mice* vs. *mice*). Asimismo, la imagen mental que se tenga de un elemento lingüístico puede variar especialmente en hablantes de diversas lenguas y, por lo tanto, la intensión también podría recoger características distintas. Por ejemplo, la imagen mental de una *taza* en español suele representar prototípicamente un recipiente de porcelana o similar para beber bebidas calientes con un asa (intensión), mientras que su correspondiente palabra en inglés *cup* abarca también otras características como la de poder ser de plástico y no tener asa. De ahí, que actualmente en perspectivas cognitivistas del significado (Cuenca y Hilferty 1999; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela en prensa) no se suelan tomar las características que describen a una clase (categoría) como condiciones suficientes y necesarias, es decir, que todos y cada uno de los miembros de esta clase han de tener todas y cada una de las características de la clase, puesto que algunos miembros potenciales se quedarían fuera de la categoría al no cumplir con estas características. En estas teorías cognitivistas, en cambio, los miembros se clasifican a lo largo de una escala de *prototipicidad* (de más prototípico a más marginal) según el número de características que cumplan. Es decir, desde esta perspectiva se admiten en la misma categoría tanto los miembros que cumplen todas las características y son, por lo tanto, los mejores ejemplos, como los miembros marginales que no cumplen muchas de ellas pero que, a pesar de esta carencia, siguen formando parte de la misma categoría.

3.1.2. Significado descriptivo y significado no descriptivo

Una distinción que muchos autores encuentran útil es la de significado descriptivo o no descriptivo (Lyons 1980). El *descriptivo* es un significado de naturaleza objetiva y deslocalizada al no estar ligado ni a un hablante ni a una situación comunicativa. Permite distinguir la realidad de la entidad con respecto a otras (*ratón* vs. *gato*) e incluir en la misma clase a todas aquellas entidades que compartan algunas de sus propiedades (por ejemplo, el ratón en la Figura 22.1a y el ejemplo de Mickey). Además, puede negarse o corregirse si una expresión lingüística no es adecuada para el tipo de entidad a la que se refiere. (Si un estudiante de español L2 llama *ratón* a una rata, se le puede decir *No, eso no es una rata sino un ratón*.) Más o menos incluiría otras etiquetas como el significado *denotativo*, referencial, lógico, proposicional, ideacional (véase Cruse 2011).

Por otro lado, el significado *no descriptivo* hace referencia a todas las asociaciones variables e inestables que un elemento lingüístico pueda connotar, de ahí que también se llame *connotativo* o asociativo. Por ejemplo, *ratón* puede representar algo que da miedo (7a), repugnancia (7b) o ternura (7c) dependiendo del hablante o la situación en la que se utilice.

(7) a. *De repente apareció un ratón y Javier se subió a la silla*
b. *Descubrí a varios ratones comiendo los restos de mi cena*
c. *En el hueco había una camada de ratones blancos y pequeños recién nacidos*

En estos casos estas valoraciones son individuales, porque dependen de unas variables contextuales específicas. No obstante, el significado no descriptivo puede también convencionalizarse y pasar a formar parte del significado de la palabra. Leech (1985, 27–45) propone hasta cinco subtipos de significados no descriptivos. Por ejemplo, el "afectivo" explicaría los del ejemplo (7), es decir,

sería el que connota sentimientos y actitudes del hablante, mientras que el "estilístico", daría información sobre aspectos diafásicos (8a) y diatópicos como en (8b) y (8c).

(8) a. *Roedor* (formal)
b. Español del País Vasco: *saguchu* (del vasco *sagutxo* "ratoncito")
c. Español austral, chileno: *laucha* (del mapuche *llaucha* "ratón")

3.1.3. Significado literal y significado figurado

Esta distinción es una de las más conocidas en cuanto a los tipos de significado, y al mismo tiempo, una de las que se muestran menos reales cuando se trabaja con el significado. Tradicionalmente, el *significado literal* es el que el hablante usa de forma neutral, precisa y objetiva (Ejemplo (1) y Figura 22.1) mientras que el *significado figurado* es el que el hablante utiliza de forma deliberada y consciente para describir algo que no es cierto o posible para lograr unos efectos discursivos especiales como en (9).

(9) a. *Más vale ser cabeza de ratón que cola de león*
b. *Ratón de biblioteca*
c. *Tener cara de ratón*

El significado literal se ha considerado cronológicamente anterior, más importante y más fácil de comprender, por lo que requiere un menor esfuerzo cognitivo y es más frecuente en el uso diario. El significado figurado, por el contrario, se ha descrito como accesorio, propio de textos literarios, más difícil de comprender y producir por lo que el esfuerzo cognitivo es mayor y como una "desviación del sentido recto" (literal). De ahí que hasta hace relativamente poco tiempo se haya evitado en el aula o solo recomendado para niveles avanzados, situación que, sobre todo a partir de estudios dentro del marco de lingüística cognitiva, está actualmente cambiando (Littlemore y Low 2006; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro 2019).

La distinción estricta entre lo literal y lo figurado, sin embargo, no resulta tan aparente en algunos casos. Como muestra el ejemplo de la Figura 22.2, los significados figurados aparecen en la comunicación diaria de cualquier hablante de forma inconsciente, no requieren ningún esfuerzo adicional ni para crearlos, ni para entenderlos, y no siempre sirven para dotar al discurso de una mayor expresividad (de hecho, en este capítulo se emplea lenguaje figurado: "esta disciplina tiene que afrontar una serie de retos o desafíos a los que otras ramas de la lingüística no suelen enfrentarse", "muchas veces hay que ir más allá de este tipo de unidad", "desviación del sentido estricto de las palabras", etc.).

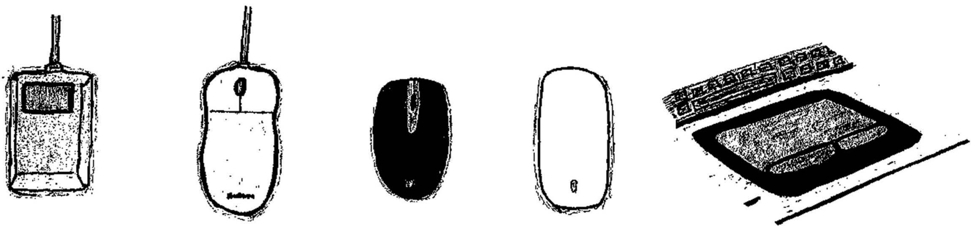


Figura 22.2 El significado figurado y *el ratón*

Este pequeño aparato informático se llama *ratón* (préstamo del inglés *mouse*), y la Figura 22.2 muestra cómo ha ido evolucionando físicamente a lo largo del tiempo. Desde el principio, este ratón ofimático poco tiene que ver con el significado literal del roedor, salvo porque "comparte", especialmente en sus primeras versiones, algunas de sus características (tamaño pequeño, movimiento rápido, cola o "cable"). A pesar de ser una metáfora —uno de los recursos más utilizados para crear significados figurados, como se explicará más adelante— este ejemplo demuestra la cotidianidad, la frecuencia y la omnipresencia del significado figurado. La siguiente sección ahonda más en cómo se crean estas extensiones de significado.

3.2. La creación del significado

Una vez revisados algunos de los tipos de significado más importantes, ahora corresponde explicar cómo se construye el significado de los elementos lingüísticos tanto simples como complejos, es decir, qué mecanismos se utilizan tanto para describir como para expresar los pensamientos y los objetos y las entidades del mundo exterior.

3.2.1. El significado de las unidades simples (palabras)

Al abrir un diccionario, no es difícil comprobar que hay muy pocos lemas (encabezamiento de la entrada léxica) que aparezcan solamente con un único significado (véase el Capítulo 26 de Ciro en este volumen). La propia economía del lenguaje es uno de los factores que hace que las palabras suelan extender su significado. Existen diversas razones para explicar por qué una palabra amplía su rango de significados como, por ejemplo, la necesidad de designar nuevas entidades o realidades (p. ej., el accesorio *ratón* para el ordenador) o la de dotarlas de mayor expresividad (p. ej., decir que alguien *tiene cara de ratón*). Ahora bien, la extensión del significado no es un proceso arbitrario o al azar, como se creía hasta hace relativamente poco, sino estructurado y motivado. Por ejemplo, está claro que algunas de las características físicas de los ratones (tener cola, tamaño pequeño, la habilidad para moverse rápidamente, etc). —pero no necesariamente todas, ya que se da una *selección de las propiedades prototípicas* que definen al ratón— han motivado que se escoja este animal para designar al accesorio informático y no, por el contrario, un elefante. Sin embargo, las extensiones semánticas pueden tener otras motivaciones más allá del parecido físico como, por ejemplo, la similitud de comportamiento (*ser un ratón* [*de biblioteca*]). Incluso, se pueden basar en creencias culturales como la acepción de "persona en la que no se puede confiar". La tradición cristiana relaciona al ratón con la destrucción, la cobardía y la hipocresía a partir de las plagas de la época medieval donde este animal se consideraba un ladrón de almas. Esta relación con el inframundo, sin embargo, procede del mundo clásico, en donde carecía de tal valor negativo. A todo este tipo de motivación basado en el conocimiento del mundo del hablante, se denomina en las teorías cognitivistas *corporeización* (*embodiment*) y se basa tanto en aspectos físicos como socioculturales (Johnson 1987; Ibarretxe-Antuñano 2013). De ahí que, en otras culturas se puedan encontrar alternativas para lo que representa un ratón como, por ejemplo, en la cultura china, en la que es un símbolo de sabiduría.

Uno de los mecanismos más comunes para la extensión del significado es la *metáfora conceptual*, que establece una correspondencia conceptual entre un dominio fuente (las características físicas del ratón) y un dominio meta (las características del accesorio del ordenador) (Gibbs 2008; Soriano 2012). Otro sería la *metonimia conceptual*, es decir, cuando la correspondencia conceptual entre lo que se menciona explícitamente y lo que en realidad se encuentra en el mismo dominio. Por ejemplo, en la expresión *cabeza de ratón*, la *cabeza* representa la situación espacial de lo que va delante. La posición de la cabeza determina el significado en esta expresión y en otras similares

como *cabeza de tren* o *cabeza de taxis* (Barcelona 2012; Littlemore 2015). Aquí, es importante además traer a colación una distinción muy útil cuando se trabaja con diversas lenguas, tal y como ocurre en la enseñanza del español L2 (véase la Sección 4.1). Tanto la metáfora como la metonimia conceptuales se refieren exclusivamente a la conceptualización del significado ("estar situado delante"), no a la expresión lingüística (es decir, las palabras) que se empleen para codificarlo (*cabeza*). Esto último se conoce como *expresión metafórica* o *metonímica* respectivamente.

muchas de estas expresiones cobran sentido en el contexto en el que se insertan.

3.2.2. El significado de las unidades complejas (grupos de palabras)

Una de las diferencias con respecto a la creación del significado entre unidades simples y complejas es la posibilidad de enumerar los significados que tienen. Esto es posible en las primeras (diccionario) pero imposible en las segundas, ya que las combinaciones de palabras son infinitas. Entonces, ¿cómo se crea el significado en las unidades complejas?

Una vía es la del *principio de composicionalidad* de Frege (1971), es decir, el significado del todo viene determinado por el resultado de la suma del significado de sus partes. Por ejemplo, si se toma el enunciado visto en (2), *Los ratones comen queso*, el significado de esta frase vendría determinado por el significado de *los* (determinado, plural) *ratones* (animales roedores), *comen* (ingerir alimento, plural, presente) y *queso* (alimento de leche fermentada). Ahora bien, este principio tiene limitaciones como la de no poder explicar el significado de las expresiones idiomáticas. Por ejemplo, los significados metafóricos de la colocación *Tener cara de ratón*, bien sea el de persona poco fiable (Puerto Rico) o bien se refiera al malestar físico de una resaca (Venezuela), no surgen de una manera evidente del significado de sus partes. Lo mismo ocurriría con el refrán *Más vale cabeza de ratón que cola de león* visto en el ejemplo (9a). El significado composicional de las partes de este refrán solo nos informa de que *la cabeza de ratón* tiene más valor que *la cola de un león*; es decir, lo que a simple vista se podría considerar un sinsentido. Sin embargo, si tomamos los significados metonímicos espaciales de *cabeza* y *cola* como principio y fin, unido al tamaño de estos dos animales podemos inferir el significado del refrán: "Es preferible ser el primero o el que manda en las cosas pequeñas que ser el último en las mayores".

La posibilidad de poder explicar todo tipo de construcción, bien sea una oración, una colocación o una locución es fundamental en un aula de L2. Si en vez de presentarlo como algo difícil y memorístico, se utiliza la propia intuición del aprendiz a la hora de buscar motivaciones, se puede facilitar el aprendizaje. La *competencia metafórica* está presente desde la infancia (Piquer-Píriz 2016; Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos 2019) y se puede aprovechar para la comprensión de este tipo de estructuras lingüísticas como se describirá en la próxima sección.

4. Pautas para integrar la semántica en la enseñanza

Entre los muchos aspectos que requiere dominar una lengua, el saber reconocer el significado de todo tipo de estructuras lingüísticas en cualquier situación y cómo manipular adecuadamente esas estructuras para conseguir transmitir el mensaje adecuado es, posiblemente, una de las metas más importantes para cualquier hablante y uno de los retos más cruciales para un aprendiz de L2. En esta última sección se sugieren algunas claves que pueden facilitar la reflexión sobre cómo afrontar la enseñanza tanto de la multiplicidad como de la codificación de significados. Se han elegido solamente estos dos aspectos del significado porque suelen ser, por un lado, los más complejos. No suele ser fácil para un aprendiz ni aprehender las diferentes acepciones y usos que tiene una unidad lingüística (simple y/o compleja) ni saber utilizar las expresiones adecuadas para cada contexto. Sin embargo, por otro lado, estos dos elementos son cruciales para la adquisición de una L2. Por ello, si se logra mostrar al aprendiz que no es una cuestión

memorística sino que pueden utilizar sus propias intuiciones y conocimientos enciclopédicos para adquirirlos y utilizarlos, posiblemente se consiga, si no óptimos resultados de aprendizaje, sí al menos una mayor motivación y atención sobre estas cuestiones. Hay que tener en cuenta además que estas pautas no solamente se circunscriben al ámbito del léxico. Cualquier estructura lingüística es portadora de significado y, por lo tanto, estas pautas se pueden aplicar tanto a la enseñanza del léxico como de la gramática (Castañeda Castro 2014). El lector interesado puede recurrir a los trabajos incluidos en obras como Achard y Niemeier (2004), Littlemore y Low (2006), Boers y Lindstromberg (2009), Robinson y Ellis (2008), Littlemore (2009), Tyler (2012), Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012, en prensa), Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro (2019), para ampliar y profundizar en las pautas que se proponen al final de esta sección.

4.1. *La multiplicidad de significados*

Una de las principales dificultades a las que se enfrenta un aprendiz de L2 es la multiplicidad de significados, es decir, los casos en los que una estructura lingüística es polisémica, como se ha visto en el ejemplo de la palabra *ratón*, y aún más si estos significados son figurados. Durante mucho tiempo, el léxico y las relaciones semánticas se han considerado como un área "rebelde", reacia a la categorización, dadas las infinitas posibilidades para crear nuevas estructuras con significado, y resistente a cualquier explicación sobre la relación entre una estructura y sus significados, dado su carácter arbitrario.

Cuando un aprendiz emplea un diccionario tradicional para buscar el/los significado(s) de una palabra se suele, de hecho, encontrar con una lista de significados aparentemente sin relación entre sí (aparentemente para el lego, ya que todo diccionario está organizado siguiendo unos criterios concretos como, por ejemplo, el diacrónico). Por ejemplo, si se busca la entrada léxica de *cabeza* en el *DLE* se encuentra una lista de 23 significados, entre ellos: 1. parte superior del cuerpo humano, 4. principio o parte extrema, 6. parte superior del corte de un libro, 8. cumbre o parte más elevada de un monte o una sierra, 10. mente, o capacidad para razonar, 12. persona, 14. capital, 22. persona que gobierna o preside. . . . A esta lista le sigue por orden alfabético un total de 115 expresiones idiomáticas, entre otras: a. *cabeza de casa*, b. *cabeza de hierro*, c. *cabeza de serie*, d. *a la cabeza*, e. *bajar la cabeza*, f. *de cabeza*, g. *calentarse la cabeza*. . . . Una lista interminable que sería difícil de recordar de memoria.

La motivación del significado

Ahora bien, existen otras alternativas. Desde la lingüística cognitiva se postula que la polisemia es un *fenómeno motivado*, es decir, se pueden encontrar razones (bases conceptuales) por las que una palabra desarrolla ciertos significados a partir de nuestro conocimiento del mundo (la corporeización) y así organizar y estructurar las extensiones semánticas de una palabra a través de mecanismos cognitivos como la metáfora y la metonimia conceptuales. Las acepciones de una forma lingüística, así como las expresiones idiomáticas, se pueden estructurar alrededor de diversos *significados esquemáticos*, es decir, significados que recogen de forma más general las bases semánticas compatibles con las especificaciones de los significados más precisos y detallados. Por ejemplo, en el caso de *cabeza*, las acepciones (4, 6, 8) y la expresión idiomática (d) se organizarían alrededor del significado "situación espacial de extremo (superior, principio)". La motivación es clara: se toma como base la posición de la cabeza tanto humana (extremo superior) como del animal (extremo anterior). Estos significados se basan en una metonimia conceptual, EL LUGAR (extremo) POR LA ENTIDAD (cabeza). Esto quiere decir que en un número significativo de casos, se puede utilizar la *cabeza* para designar a la entidad que está en el extremo de algo. La relación de los significados no se para aquí. La sociedad occidental se estructura jerárquicamente de forma piramidal, de tal manera, que todo lo que está arriba es más importante, manda, como se formula

en la metáfora LO IMPORTANTE ESTÁ ARRIBA. Por eso *cabeza* en su acepción de parte superior también se interpreta como lo importante en las acepciones (14, 22) y en las expresiones (a, c, e).

Es precisamente esa motivación, intuitiva en muchos casos, la que se puede aplicar en el aula de L2 para la enseñanza de los significados literales y figurados de diversas estructuras lingüísticas (Boers y Littlemore 2000; Acquaroni Muñoz 2008; Hijazo-Gascón 2011). Estudios en este campo destacan que esclarecer, desarrollar y potenciar este tipo de motivaciones tiene efectos positivos tanto en la comprensión como en la memorización de estos términos en cualquier tipo de aprendiz independientemente de su edad y nivel de idioma. Piquer-Píriz (2016), por ejemplo, demuestra que aprendices españoles de educación infantil, primaria y universitaria de inglés como L2 son capaces de hacer uso de este potencial, y así entender y aprender que en inglés la palabra *head* "cabeza" cuando se aplica a objetos como una cama, un martillo, una fila de coches y unas escaleras quieren decir "extremo superior o anterior", aunque en su lengua materna española no todos estos significados usen la forma lingüística *cabeza* (**cabeza de escaleras*, **cabeza de cama* → *cabecer-o/-a*).

Este detalle lleva a otro aspecto fundamental, la *distinción entre el significado* y *la forma lingüística* que lo codifica. En la investigación en L2 es bien sabido que la adquisición de un significado puede facilitarse si las estructuras lingüísticas que lo codifican en la lengua primera (L1) y en la L2 son parecidas (Andersen 1983). Ahora bien, también se sabe que no es una condición *sine qua non* y que puede dar lugar a errores (Kellerman 1983, 1995). Sin embargo, si desde un principio se separa la expresión lingüística (metafórica, metonímica) particular de cada lengua de los conceptos o significados que subyacen en ella, se podría facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, tenemos la expresión *cabeza de hierro* para describir a alguien terco y obstinado. Si buscamos su forma equivalente en otra lengua como el inglés, no se puede encontrar (**head of iron* o **ironhead*). Ahora bien, si en vez de buscar la expresión metafórica nos centramos en la motivación, el significado metafórico que subyace a esa forma posiblemente se avance en la compresión y en el aprendizaje. Así, tenemos que la cabeza se entiende como mente y que el hierro es un metal duro, por lo tanto, lo que tenemos que buscar es una expresión que codifique estos conceptos, como *hardhead*, si queremos seguir utilizando expresiones relacionadas con la cabeza, o *stubborn*.

La distinción entre la expresión y el significado, así como la motivación, son cruciales al trabajar con expresiones idiomáticas con diversos grados de fijación (colocaciones, locuciones, refranes, etc.). Ha de recordarse que, obviamente, cuanto más fija sea la forma lingüística, más empeño habrá que poner para aprenderla ya que el mal uso de alguno de sus componentes equivaldría a una expresión no nativa. Esta necesidad de memorización no quita para que se focalice en la búsqueda de la motivación no solo como medio de comprensión, sino también como herramienta de facilitación del aprendizaje a largo plazo. Por ejemplo, pensemos en una situación donde se tiene que enseñar el refrán *Más vale ser cabeza de ratón que cola de león* a aprendices de otras lenguas tanto afines por su origen románico como el francés o el italiano como diferentes como el alemán, el inglés o el euskera. El primer paso sería hacerles conscientes de la motivación metonímica-metafórica de cabeza-extremo-importante para explicar el significado ("más vale ser importante de algo pequeño que insignificante en algo grande"), así estos aprendices podrán crear sus propias analogías con expresiones lingüísticas parecidas en su L1, en las que a veces coincide parte de la expresión pero con animales distintos o donde son totalmente diferentes, como se ejemplifica en la Tabla 22.1 con equivalencias de la expresión *cabeza de ratón*.

Finalmente, además de estos dos últimos aspectos, hay que añadir otro elemento más: conocer qué significados de las estructuras lingüísticas que se están trabajando son más *prototípicos*, es decir, más frecuentes y, por lo tanto, prominentes en la lengua. Este aspecto es crucial porque no solo indican cuáles son más comunes, sino además cuáles se pueden aprovechar más para la enseñanza. Es decir, la prototipicidad proporciona pistas para graduar los niveles de aprendizaje desde el más sencillo hasta el más complejo.

Tabla 22.1 Expresiones equivalentes (adaptado de la información disponible en el Centro Virtual Cervantes y Garate Atsotitzak www.ametza.com/bbk/htdocs/garate.htm)

Expresiones idiomáticas	*Oposiciones*
español	
Más vale ser cabeza de ratón que cola de león	ratón/león
francés	
Il vaut mieux être le premier dans son village que le second à Rome	ciudad propia/Roma
Mieux vaut être tête de chat, que queue de lion	gato/león
italiano	
È meglio esser capo di gatto, che coda di leone	gato/león
Meglio primo a casa sua che secondo a casa d'altri	casa propia/casa de otros
alemán	
Lieber ein kleiner Herr als ein großer Knecht	caballero/servidor
inglés	
Better be the head of an ass than the tail of a horse	burro/caballo
Better be the head of a dog than the tail of a lion	perro/león
euskera	
Ontza txoriyen artean nagusi	búho/jefe entre pájaros
Obe xaguaren burua izan, katuaren buztana baño	ratón/gato

4.2. *La codificación del significado*

Hasta este momento se ha insistido en la motivación a la hora de enseñar el significado, quizás en detrimento de la forma lingüística. Sin embargo, como es natural, las expresiones lingüísticas, o si se prefiere, la manera en la que el significado se codifica en una forma lingüística, son la otra cara del significado.

El emparejamiento del significado y su forma no se corresponden de uno a uno. Lo que en una lengua puede codificarse con una única palabra en otra puede requerir el uso de un mayor número de términos y viceversa (*azul* en castellano por *blue* y *azurro* en italiano) o simplemente puede no coincidir del todo y su significado distribuirse en diversos elementos lingüísticos (*taza-vaso-cup* en la Figura 22.3).

Ahora bien, más allá de todos los ejemplos que se acaban de ver, lo interesante es descubrir si las lenguas, a pesar de albergar infinitas formas de crear estos emparejamientos, tienden a usar de manera característica alguno de ellos para codificar sistemáticamente la información de un determinado campo semántico. Y, por la misma razón, si esas formas habituales de codificar el significado crean hábitos discursivos específicos para cada lengua que hacen que sus hablantes se centren más en unos aspectos del mismo campo semántico y obvien otros. Estas cuestiones son las que se plantean en la teoría de los *patrones de lexicalización* de Talmy (2000) y en la hipótesis neorelativista del *pensar para hablar* de Slobin (1991) (Capítulo 4 en Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, en prensa), que han tenido una gran repercusión en los estudios de L2 (Cadierno 2017).

Tomando como punto de partida los eventos de movimiento, Talmy divide las lenguas en dos grupos. Las *lenguas de marco verbal* (lenguas-V) codifican el componente central del



Figura 22.3 Significado y forma: *taza-vaso-cup*

evento de movimiento, el "Camino" (trayectoria) en el verbo principal (p. ej., *salir corriendo*), mientras que las *lenguas de marco de satélite* (lenguas-S) son las que lo lexicalizan fuera del verbo principal, en el satélite, es decir, cualquier elemento que se encuentre fuera del verbo (como partículas, afijos, etc.), pero que no sea ni un sintagma nominal ni adposicional (p. ej., *run out*).

Como consecuencia de estos tipos de lexicalización, Slobin muestra que los hablantes de ambos grupos se comportan de manera distinta cuando describen estos eventos de movimiento. Al hacer uso del lenguaje, cada lengua provoca entre otras cosas que la distribución de la atención sea diferente. Esto es así porque cada lengua tiene unos emparejamientos de forma-significado concretos; los más frecuentes facilitan la expresión de determinados significados lo que, a su vez, potencia una perspectiva determinada a la hora de describir la realidad. No es que un español y un inglés vean una realidad distinta solo que cuando la narran se fijan en detalles diferentes. Así, los hablantes de lenguas-S describen frecuentemente y en detalle la "Manera del movimiento", al igual que ofrecen descripciones muy complejas sobre la trayectoria que sigue la figura que se mueve. Los hablantes de lenguas-V, por otro lado, se fijan más en aspectos descriptivos del entorno y solo mencionan la Manera si tiene una relevancia especial para su discurso. A estas preferencias de codificación de los hablantes nativos en el discurso se le denomina *estilo retórico*.

Los estudios sobre los eventos de movimiento de L2 han mostrado que una de las dificultades mayores a las que se enfrenta el aprendiz es conseguir readaptarse al estilo retórico de su L2, es decir, a *re-pensar para hablar* (Robinson y Ellis 2008), ya que la influencia de la lengua materna hace que los patrones de lexicalización propios sean resistentes al cambio, no solo en la forma oral sino también en la gestual. Hay que tener en cuenta que la cuestión primordial en este tipo de estudios no es solo que el aprendiz adquiera las estructuras correctas desde el punto de vista gramatical, sino aquellas que los hablantes nativos prefieren a la hora de describir un evento. Algo que rara vez se tiene en cuenta a la hora de enseñar la lengua. Veamos algunos ejemplos.

Se podrían tener los siguientes enunciados para describir cómo un niño sube a una roca en español:

(11) *El niño sube a una roca*
(12) *El niño va del suelo a arriba de la roca*
(13) *El niño va a arriba de una roca*
(14) *El niño sube escalando a una roca*
(15) *El niño va escalando a arriba de la roca*

Todos estos ejemplos son gramaticales, sin embargo, no cabe duda de que un hablante de español nativo posiblemente no utilizaría normalmente ninguno de ellos excepto el enunciado en (11) y quizás, si fuera necesario por el contexto, el de (14). Sin embargo, los hablantes de español como L2 cuyas lenguas nativas son de marco satélite como el danés o el inglés, suelen añadir más información sobre la manera (*escalando* como en (14) y (15)) y la trayectoria (*a arriba de* como en (12) y (13)) como es costumbre en sus lenguas maternas.

En otras ocasiones no se trata solamente de utilizar estructuras complejas, sino de prestar atención a otros elementos. Por ejemplo, el español focaliza sobre la intencionalidad y la fuerza dinámica en una situación de movimiento causado. Frente a un uso neutro de un verbo como *poner* los hablantes nativos tienen a su disposición toda una serie de verbos con diferentes grados: *cae* → *se cae* → *se me cae* → *dejo* → *tiro*. Estudios recientes (Cadierno, Ibarretxe-Antuñano e Hijazo-Gascón 2016) han mostrado que aprendices daneses de L2 de nivel avanzado apenas se fijan en estos elementos y siguen usando verbos generales como *poner* o describen información como la situación vertical y horizontal del objeto que se coloca, relevante en su lengua pero no en español. En conclusión, además de la importancia de las formas gramaticales correctas, la clave que muestran estos estudios es que hay que incorporar el estilo retórico a la enseñanza para poder pasar de hablar con trazas de aprendiz, a hablar con un estilo más similar al nativo.

Tras este repaso por la multiplicidad de los significados y su codificación, algunas pautas que se pueden establecer para tratar ambos aspectos en el en el aula serían las siguientes:

- Distinguir entre el significado y la expresión que lo codifica y tratarlos por separado en un primer momento. Esto hace que el aprendiz se centre en el significado que se quiere transmitir, codificable en cualquier lengua, y no en la estructura lingüística que es particular de cada lengua. Se daría así un giro en la manera de enseñar. En vez de partir de una forma lingüística con un significado específico, se empezaría por el significado a comunicar y luego se buscaría la estructura lingüística adecuada para codificarlo.
- A la hora de explicar el significado, hacer que los aprendices busquen, de modo intuitivo, posibles explicaciones que justifiquen porqué la unidad lingüística que se está aprendiendo tiene ese significado. Es decir, la motivación del significado. Por ejemplo, se pueden plantear preguntas muy sencillas como "¿por qué se dice el ratón del ordenador y no el elefante del ordenador?" Está dinámica puede ayudar no solo a comprender significados sino a que se recuerden mejor.
- Si la unidad lingüística tiene varios significados sería conveniente que se empezara a enseñar el más prototípico, es decir, el que más se usa. A veces puede coincidir con el significado más concreto (p. ej., *cabeza* "parte del cuerpo") pero hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones un significado figurado puede ser también muy común (p. ej., *cabeza* "mente"), y por lo tanto, ha de enseñarse al aprendiz pronto y no esperar a niveles avanzados. Es en este caso donde se vuelve crucial "jugar" con la competencia metafórica del aprendiz.

- En cuanto a la forma, es importante que el aprendiz sea consciente de qué estructuras son comunes en la lengua que está aprendiendo y qué aspectos son los que se describen, es decir, el estilo retórico.
- Al mismo tiempo que se está aprendiendo la parte formal, es necesario incidir en aquellas estructuras que son las más habituales para el hablante nativo en esa situación en concreto. Es decir, si se tienen dos posibilidades gramaticalmente correctas (p. ej., *ir arriba de* o *subir a*) se ha de focalizar en aquella que fuera la más natural (*subir a*). Además, se ha de prestar atención a los componentes semánticos que los hablantes nativos suelen mencionar y enseñar en consecuencia las diferencias y semejanzas entre las estructuras lingüísticas que los codifican (p. ej., *poner* vs. *dejar*).

El estudio del significado es el objetivo principal de la semántica sea cual sea su enfoque teórico. A pesar de los retos que surgen de su estudio y de su naturaleza multifacética, el significado que tienen las estructuras lingüísticas, independientemente de su complejidad, se puede y se ha de explicar en el aula. Este capítulo se ha centrado en dos aspectos cruciales para la enseñanza e incorporación de la semántica al aula. Por un lado, el reflexionar sobre cómo se crea el significado a través de la motivación y de diversos mecanismos cognitivos y, por otro, el fijarse en cómo y en qué se codifica de forma prominente y natural para los hablantes nativos. Si estos aspectos se incorporan a la enseñanza de L2, los aprendices no solo serán conscientes de las estructuras gramaticales de la lengua que aprenden sino también de su significado. A fin de cuentas, una de las funciones principales del lenguaje es la de comunicar, y precisamente, lo que se comunica es significado.

Nota

1 Este capítulo se enmarca en los proyectos de investigación MovEsII (FFI2013-45553-C3-1-P) y CONESSO (FFI2017-82460-P) financiado por el Gobierno de España. Gracias a Javier Valenzuela, Alberto Hijazo-Gascón y a los editores.

Bibliografía recomendada

Ibarretxe-Antuñano, I., T. Cadierno y A. Castañeda Castro, eds. 2019. *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.

Otaola Olano, C. 2004. *Lexicología y semántica léxica*. Madrid: Ediciones Académicas.

Riemer, N. 2010. *Introducing Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saeed, J. I. 2015. *Semantics*. 5ª ed. Oxford: John Wiley & Sons.

Valenzuela, J. 2017. *Meaning in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía citada

Achard, M. y S. Niemeier, eds. 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Learning, and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Acquaroni Muñoz, R. 2008. "La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Acquaroni Muñoz, R. y L. Suárez-Campos. 2019. "El desarrollo de la competencia metafórica en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua". En *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, eds. I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro. Londres y Nueva York: Routledge.

Andersen, R. 1983. "Transfer to Somewhere". En *Language Transfer in Language Learning*, eds. S. Gass y L. Selinker, 177–201. Rowley, MA: Newbury House.

Barcelona, A. 2012. "La metonimia conceptual". En *Lingüística cognitiva*, dirs. I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, 123–146. Barcelona: Anthropos.

Bloomfield, L. 1933. *Language*. Nueva York, NY: Henry Holt and Co.

Boers, F. y S. Lindstromberg, eds. 2006. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Boers, F. y S. Lindstromberg. 2009. *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Boers, F. y J. Littlemore. 2000. "Cognitive Style Variables in Participants' Explanations of Conceptual Metaphors". *Metaphor and Symbol* 15 (3): 177–187.

Cadierno, T. 2017. "Thinking for Speaking about Motion in a Second Language: Looking Back and Forward". En *Motion and Space across Languages: Theory and Applications*, ed. I. Ibarretxe-Antuñano, 279–300. Ámsterdam: John Benjamins.

Cadierno, T., I. Ibarretxe-Antuñano y A. Hijazo-Gascón. 2016. "Semantic Categorization of Placement Verbs in L1 and L2 Speakers of Danish and Spanish". *Language Learning* 66 (1): 191–223.

Cadierno, T. y L. Ruiz. 2006. "Motion Events in Spanish L2 Acquisition". *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4: 183–216.

Cann, R. 1993. *Formal Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castañeda Castro, ed. 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

Cruse, A. 2011. *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics* 3ª ed. Oxford: Oxford University Press.

Cuenca, M. J. y J. Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

García Murga, F. 2014. *Semántica*. Madrid: Síntesis.

Geeraerts, D. 2010. *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.

Gibbs, R. W., Jr., ed. 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frege, G. 1971. *Estudios sobre semántica*. Barcelona: Ariel.

Hijazo-Gascón, A. 2011. "Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva". *Hispania* 94 (1): 142–154.

Ibarretxe-Antuñano, I. 2013. "The Relationship between Conceptual Metaphor and Culture". *Intercultural Pragmatics* 10 (2): 315–339.

Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela, dirs. 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela. En prensa. *Lingüística y cognición*. Madrid: Síntesis.

Jackendoff, R. 2002. *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Kellerman, E. 1983. "Now you See it, Now you don't". En *Language Transfer in Language Learning*, eds. S. Gass y L. Selinker, 112–134. Rowley, MA: Newbury House.

Kellerman, E. 1995. "Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?" *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 125–150.

Leech, G. 1985. *Semántica*. Madrid: Alianza.

Littlemore, J. 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Littlemore, J. 2015. *Metonymy. Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlemore, J. y G. Low. 2006. *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Löbner, S. 2013. *Understanding Semantics*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Lyons, J. 1980. *Semántica*. Madrid: Teide.

Morera Pérez, M. 1988. *Estructura semántica del sistema preposicional de español moderno y sus campos de uso*. Puerto del Rosario: SPECIF.

Piquer-Píriz, A. 2016. "'Se ayuda con la mano, la boca es para hablar y la cabeza para pensar': Razonamiento figurado y adquisición de vocabulario". En *Panorama actual de la ciencia del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística*, eds. Mª C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe-Antuñano y J. L. Mendívil-Giró, 157–174. Zaragoza: PUZ.

Robinson, P. y N. C. Ellis, eds. 2008. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.
Slobin, D. I. 1991. "Learning to Think for Speaking: Native language, Cognition, and Rhetorical Style". *Pragmatics* 1: 7–26.
Soriano, C. 2012. "La metáfora conceptual". En *Lingüística cognitiva*, dirs. I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, 97–121. Barcelona: Anthropos.
Talmy, L. 2000. *Towards a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
Tyler, A. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. Londres y Nueva York: Routledge.
Valenzuela, J., I. Ibarretxe-Antuñano y J. Hilferty. 2012. "La semántica cognitiva". En *Lingüística cognitiva*, dirs. I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, 41–68. Barcelona: Anthropos.

23
PRAGMÁTICA
(Pragmatics)

Dale A. Koike y Lynn Pearson

1. Introducción

Este capítulo analiza la enseñanza y el aprendizaje de la pragmática por parte de aprendices del español como segunda lengua (L2). Como señalan Félix-Brasdefer y Cohen (2012) y Félix-Brasdefer y Koike (2014), la competencia lingüística de una L2 se relaciona con el conocimiento y en el uso de la pragmática. Aunque el campo de aplicación de la pragmática ha atravesado varios cambios en años recientes, en el ámbito de la pedagogía de L2 ha quedado relegada a categorías como los actos de habla, los implícitos, la expansión del conocimiento para la presuposición, la deixis y un acercamiento a la enseñanza de la pragmática mediante el uso de la tecnología. El capítulo se estructura en tres partes. Primero se discute la problemática de la pragmática en la L2, así como acercamientos recientes relevantes para la adquisición y la enseñanza del español L2, en particular desde la revisión de la pragmática aplicada al español L2 de Félix-Brasdefer y Koike (2014). Luego, con el fin de promover la integración de la pragmática en el español L2, se revisan las investigaciones más recientes relacionadas con la pragmática en la enseñanza y el aprendizaje de español L2 en las áreas de los programas de estudios en el extranjero, el aula y la cortesía. Finalmente, se proporcionan sugerencias prácticas para enseñar la pragmática en L2 y se plantean recursos y estrategias pedagógicas de relevancia para el futuro.

Palabras clave: pragmática; enseñanza; aprendizaje; metodología; contextos

The goal of this chapter is to addresses the teaching and learning of Spanish pragmatics by second language (L2) learners. As Félix-Brasdefer and Cohen (2012) and Félix-Brasdefer and Koike (2014) point out, L2 linguistic competence is related to knowledge and use of pragmatics. Although the scope of pragmatics has undergone many changes in recent years, its main applications for L2 teaching remained primarily in the areas of speech acts, implicatures, the broadening of knowledge regarding presupposition, deixis and an approach to pragmatics teaching based on technology. The chapter has three parts. First, the issues that arise in L2 pragmatics and recent approaches relevant to L2 Spanish pragmatics acquisition and teaching are discussed, focusing on those since the review by Félix-Brasdefer and Koike (2014) on Spanish applied pragmatics. Then, in order to promote the integration of pragmatics to Spanish language teaching, the most recent studies on pragmatics in the teaching and learning of L2 Spanish

are examined, focusing on the areas of Study Abroad, the classroom and politeness. Finally, suggestions for teaching L2 pragmatics are offered and pedagogical resources and strategies that seem to be most promising for the future are noted.

Keywords: pragmatics; teaching; learning; methodology; contexts

2. Estado de la cuestión

La pragmática es el área de la lingüística que examina cómo se usa y se interpreta el lenguaje por parte de los interlocutores en un determinado contexto, y en relación con varios factores que afectan el discurso, como los hablantes, la relación entre ellos y el mensaje. El campo de la enseñanza y el aprendizaje de la pragmática del español como segunda lengua (L2) es un área de investigación relativamente nueva, que surgió como reacción a numerosos estudios sobre la adquisición de la pragmática en contextos interculturales a partir de los años 80 (p. ej., Coulmas 1981; Olshtain y Cohen 1983; Blum-Kulka, House y Kasper 1989). Las investigaciones sobre la adquisición de la pragmática en la L2, un campo también conocido como "pragmática de interlengua" (*interlanguage pragmatics*, ILP), han mostrado que muchos aprendices pasan por dificultades en esta área del lenguaje a medida que avanza su competencia lingüística (véase Félix-Brasdefer y Koike 2014; Shively 2014). Los primeros estudios sobre la instrucción en la adquisición de la pragmática, primariamente en inglés como L2, se hicieron durante los años 80 y 90 (Kasper 1997), mientras que los centrados en español L2 aparecieron a finales de los 90 y en la primera década del siglo XXI (Shively 2014). Los estudios mostraron que ciertas técnicas para enseñar la pragmática de L2 funcionan bien; sin embargo, factores tales como la cantidad de instrucción, el nivel de competencia de los aprendices y las estrategias de instrucción limitan la adquisición (Shively 2014). Kasper (1997) cree que la competencia, lingüística o pragmática, no se debe enseñar, sino que es un conocimiento que el alumno posee, desarrolla, adquiere, usa o pierde. El trabajo que le corresponde al profesor es organizar oportunidades de aprendizaje para beneficiar el desarrollo de una competencia pragmática en la L2 (1997, 1). Obviamente, hay muchos que creen lo contrario: que la pragmática se puede y se debe enseñar para mejorar la competencia de la L2. Por eso, la pedagogía sigue siendo un tema de importancia tanto para los investigadores de ILP, como para los instructores de L2.

El enfoque principal de los materiales y de las actividades pedagógicas ha sido el *acto de habla* (AdH), es decir, enunciados que comunican funciones como pedir y disculpar (Cohen y Shively 2007), sugerir (Koike y Pearson 2005), rechazar (Félix-Brasdefer 2008), etc. El problema con este acercamiento es que intenta enseñar las formas de los actos sin profundizar en el conocimiento cultural de la L2 del alumno, algo necesario si queremos que un alumno pueda escoger entre muchas estrategias para llevar a cabo un AdH adecuado al contexto. Sin la información cultural sobre la sociedad que emplea la L2, el aprendizaje queda en un nivel superficial, sin considerar las funciones comunicativas que el enunciado puede expresar en diferentes ámbitos. Además, no se puede decir que haya un único AdH adecuado para un contexto específico; el estudiante debe aprender una serie de AdHs posibles y aceptables para la mayoría de los hablantes de esa sociedad en dicho contexto.

El conocimiento sociocultural en la base de la pragmática es uno de los aspectos que dificulta la labor de su enseñanza. Por una parte, no resulta sencillo encontrar una definición plenamente satisfactoria de lo que constituye una cultura, un componente dinámico en constante evolución. Lo que se dice sobre la cultura de una sociedad en algún momento puede resultar erróneo años más tarde; por eso, las normas pragmáticas también sufren cambios a lo largo del tiempo. Por otra parte, difícilmente se encuentra la manera idónea de enseñar la cultura de una sociedad sin

enfrentarse a problemas como la sobregeneralización del comportamiento de los hablantes (p. ej., "todos los X dicen/hacen esto"), o sea, "la esencialización" (*essentializing*) de la gente y la sociedad. Aquí no nos referimos solo a los AdH. Es decir, existen otras áreas de la pragmática que también requieren que el hablante posea información sociolingüística sobre la lengua y la cultura para dominar su uso (Koike y Klee 2012; Escandell 2013), como los implícitos, la deixis y las presuposiciones. Los *implícitos* son enunciados cuyos significados deben ser interpretados por los interlocutores (p. ej., hay varias interpretaciones del enunciado "Hace calor aquí" —una descripción de la temperatura actual y/o el hablante pide que alguien abra una ventana—). La *deixis* consiste en movilizar los recursos lingüísticos para indicar información que pertenece al contexto (p. ej., los pronombres y adjetivos demostrativos señalan la localización de personas o cosas en el espacio —*este* edificio versus *aquel* edificio—). Las *presuposiciones* se manifiestan en la información implícita que se asume con otra proposición. En la oración "Lástima que Julián no pueda asistir", se entiende que por lo menos el hablante ya sabe que Julián no puede asistir.

Otro factor que complica el proceso de aprendizaje es que aprender la pragmática de la L2 supone aprender a interactuar con un hablante nativo, con su propia personalidad y trasfondo individual, a entender sus implícitos y a reaccionar de forma adecuada en la interacción. Eso también requiere información sobre las normas de la conversación de una sociedad y el conocimiento de las idiosincrasias del individuo. Por esta razón, en lugar de enfocarse en la enseñanza de AdH individuales, hay que enseñar las expresiones pragmáticas de la L2 mediante diálogos, los cuales representan AdH en conjunto, mostrando los actos y las reacciones de los hablantes a dichos actos. El diálogo representa un contexto para los actos y revela no solo la variación de uso de diferentes actos, sino que también indica que hay que prestar atención a las normas socioculturales que guían y rigen el diálogo. Al mismo tiempo, el alumno debe aprender a responder de modo adecuado a los actos según la cultura L2 ya entender las expectativas de su interlocutor —todo ello, preferiblemente, en la lengua meta.

Sobre los estudios de ILP, Taguchi (2015a) opina que el acercamiento más prometedor señala que el proceso de adquirir una L2 es dinámico y complejo a la vez, tal como se observa en la teoría de sistemas dinámicos (*Dynamic Systems*) (de Bot 2008; Verspoor, de Bot y Lowie 2011), la teoría del caos (Larsen-Freeman 2012), y el emergentismo (N. Ellis y Larsen-Freeman 2006). Estos modelos teóricos describen *procesos* de aprendizaje, en lugar de productos o resultados finales. Taguchi (2015a, 4), citando a Larsen-Freeman y Cameron (2009, 69), declara que el lenguaje se desarrolla en un contexto que da forma a los recursos lingüísticos; se aplica en un contexto, el cual favorece la acción lingüística a ser actuada (p. ej., realizar una petición en lugar de una demanda); y se adapta al contexto, como se ajusta la experiencia del uso lingüístico pasado al contexto actual. Al afirmar que esta perspectiva es muy relevante a la ILP, Taguchi argumenta que el contexto es la base del aprendizaje y desarrollo pragmático en la L2.

Con estos desafíos, enseñar y aprender la pragmática L2 se vuelve un arduo trabajo, pero no imposible. La pedagogía sigue avanzando con diferentes métodos para proporcionar *input* y práctica, como el uso de recursos de Internet, entornos de la realidad virtual, la instrucción durante los estudios al extranjero, etc. En la próxima sección se presentan investigaciones recientes sobre la adquisición y la enseñanza de la pragmática del español L2.

3. Consideraciones metodológicas

Para comenzar esta sección se mencionan dos contribuciones de importancia: una edición especial de 2015 de la revista *System*, que se enfoca en la ILP, y otra edición especial de 2016 de *Journal of Spanish Language Teaching*, centrada en aspectos de la enseñanza de la pragmática L2 (véase Gironzetti y Koike 2016). Las dos tienen objetivos diferentes, pero aportan información

relevante a un entendimiento más profundo de la ILP y la enseñanza de la pragmática del español a estudiantes de la L2. A continuación profundizaremos en varios estudios de estas dos ediciones y otras fuentes en relación con tres áreas de estudio pragmático de la L2: estudios en el extranjero, la enseñanza en el aula y la cortesía.

3.1. Estudios en el extranjero

Al reconocer la importancia del componente cultural que aportan experiencias en el extranjero en países hispanohablantes, esta sección se dedica a estudios recientes sobre el aprendizaje pragmático en dicho ámbito (véase el Capítulo 33 de Lafford e Isabelli en este volumen). En este contexto los aprendices supuestamente se ven expuestos de manera intensa a la L2 y a la cultura correspondiente. Incluso sin instrucción pragmática adicional, algunos estudios reportan beneficios positivos en el conocimiento y uso de la pragmática L2 (Shively 2011, 2013). Sin embargo, otros descubren que los beneficios no duran mucho tiempo (Shively 2013) o, si se compara los resultados a los de un grupo que se queda en su propio país donde normalmente estudia (Taguchi 2011a, 2011b), se observa que los que estudian en el extranjero no siempre sacan mayor provecho que los que permanecen en su centro académico habitual. Algunos aspectos pragmáticos sí cambian mientras los estudiantes viajan, pero otros no, y se aprecian diferencias individuales concerniente a los beneficios. El fenómeno de la voluntad de los aprendices puede afectar el uso de la pragmática en la L2. Aunque sean conscientes de las normas pragmáticas de la L2, algunos prefieren expresar sus enunciados de una manera distinta a la de los hablantes nativos (HN) para fomentar su identidad en la L2 (Siegal 1996; Villarreal 2014).

Pocos estudios han incorporado algún tipo de instrucción junto con la experiencia en el extranjero. Shively (2011) investiga a algunos aprendices de L2 en España mientras interactúan en rutinas diarias de encuentros de servicios con hablantes nativos. A diferencia de otros estudios, los aprendices reciben instrucción explícita sobre las rutinas en ese contexto y durante su estancia adoptan algunas normas pragmáticas para los encuentros de servicio: emplean más estrategias de orientación hacia el oyente ("Dame") en oposición a las que se dirigen hacia el hablante ("Quiero"); y usan más estrategias indirectas, siguiendo la norma de la comunidad donde estudiaban. Sin embargo, algunos estudiantes continúan usando peticiones con la forma verbal "Necesito", la cual se usa en su lengua primera (L1).

Félix-Brasdefer y Hasler-Barker (2015) examinan los cumplidos que los estudiantes de español L2 producen en el contexto de un programa en el extranjero (Grupo SA: *Study Abroad*) en México de ocho semanas, comparados a los que producen los estudiantes en su propio país (Grupo AH: *at home*). Los resultados muestran que la competencia de los aprendices SA se acerca a las normas de los hispanohablantes nativos. Por ejemplo, aumenta su uso de la estrategia "¡Qué + adjetivo!" en sus cumplidos, a diferencia de los aprendices AH, cuyas estrategias no muestran ningún cambio. Sin embargo, esta diferencia no dura mucho tiempo, como se ve en un test administrado cuatro meses después de volver a los Estados Unidos. Los autores recomiendan a) que se enseñe las estrategias más usadas para expresar cumplidos (p. ej., "¡Qué + adjetivo!"; "Es/Está + adjetivo") para que los estudiantes eviten la transferencia de "Me gusta______", una estructura más frecuente en los niveles básicos, y b) que se incluya información sobre la variación pragmática considerando factores como el sexo y las diferencias regionales.

Otra investigación del aprendizaje de L2 en el contexto de estudios en el extranjero es la de Shively (2015), sobre la adquisición de respuestas por parte del oyente (*listener responses*: LRs), como "mhm" o "sí". Los resultados de las LRs indican que, por medio de su participación y observación en conversaciones diarias, los aprendices pueden desarrollar su competencia para la interacción mediante un cambio de comportamiento hacia un uso menor de las LRs mínimas

como "sí", y más uso de otras expresiones de reconocimiento y acuerdo, evaluaciones (p. ej., "bien") y la repetición de palabras en los enunciados del otro participante. Shively recomienda la instrucción para fomentar la adquisición de las LRs, especialmente la estrategia de repetir las palabras en el turno anterior y el vocabulario para expresar emociones. De esta manera, los aprendices pueden desarrollar la competencia de interactuar por medio de participar en conversaciones con HNs.

Otro estudio relevante es el de Alcón-Soler (2015) sobre la cuestión de si la instrucción pragmática tiene algún efecto en la adquisición de la L2 en el contexto de estudios en el extranjero, y de ser así, si esos efectos duran a largo plazo o no. Alcón-Soler investiga esas cuestiones mediante estrategias para mitigar las peticiones en el contexto de correos electrónicos mandados en varias ocasiones antes y después de la enseñanza de la pragmática por hablantes del español que aprenden inglés como L2 en el Reino Unido durante un año académico. Las modificaciones en las peticiones incluyen elementos léxicas (p.ej., *please* "por favor"; *could* "podría") y estructuras como las condicionales (p.ej., *Could you tell me if I can please go and talk with you?* "¿Podría decirme por favor si puedo ir y hablar contigo?" [*sic*]) o las aspectuales (p.ej., *I was wondering* "Me preguntaba"). La instrucción se realiza en cuatro sesiones con métodos distintos: acercamientos deductivos e inductivos, comparaciones de culturas y lenguas, y listas de revisiones para redactar emails con peticiones. Al parecer, la instrucción sí tiene un efecto inmediato en el uso de las peticiones, pero la cantidad de tiempo de la estancia en el extranjero interactúa con la instrucción para ayudar a los aprendices a escoger ciertas estrategias en sus peticiones escritas y decidir cómo usarlas. No obstante, los efectos de la instrucción disminuyen durante el periodo de observaciones.

Shively (2017) analiza la adquisición de evaluaciones (p. ej., "sí sí") de hablante y oyente realizadas por estudiantes de español L2 durante un semestre en España. El análisis de una serie de grabaciones muestra más empleo de evaluaciones del oyente y de construcciones y vocabulario específicos. Además, la participación en la conversación cotidiana, el desarrollo de su capacidad de escuchar y entender el idioma, y un poco de instrucción explícita sobre las evaluaciones, proporcionaron a los estudiantes la oportunidad de realizar evaluaciones. Entre otras sugerencias pedagógicas, el artículo propone el análisis de ejemplos de evaluaciones en el discurso nativo de parte de los estudiantes. En general, Shively señala la importancia de mejorar la habilidad del alumno para observar y entender lo que hacen los HN en su discurso cotidiano.

3.2. El aprendizaje y la enseñanza en el aula

Una de las áreas de interés para la pragmática de la L2 señalada por Taguchi (2015a) es el aprendizaje y la enseñanza en el aula. Respecto al español. Félix-Brasdefer y Cohen (2012) presentan una visión detallada de estudios relacionados con la ILP, específicamente con su pedagogía. Los autores mencionan, por ejemplo, los de Tatsuki y Houck (2010) y Houck y Tatsuki (2011), quienes proponen innovadoras maneras para enseñar la pragmática, y también a Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (2003), quienes presentan lecciones para enseñar los AdH y aspectos de la conversación (p. ej., la cortesía y los marcadores del discurso). Además presentan otros modelos para enseñar la pragmática en el aula (García 1996, 2001; Félix-Brasdefer 2006; Martínez-Flor 2006; Koike 2008). La "gramática pragmática" propuesta por Koike (2008, 47) tiene como objetivo enseñar las estrategias dentro de "un contexto situado que demuestra la dinámica social del habla". Por medio del análisis de diálogos, los aprendices contestan preguntas que les señalan funciones pragmáticas y lingüísticas según factores como las relaciones entre los participantes, el contexto, y las expectativas lingüísticas y socioculturales para la situación. También reciben información sobre posibles diferencias dialectales (p. ej., el uso del imperativo en

contraste con el condicional en una petición). Luego, identifican estrategias en las interacciones antes de participar en *role-plays*.

Taguchi (2015a, 8) afirma que el aprendizaje de la pragmática en el aula no representa una variedad de situaciones de comunicación. Los libros de texto carecen de información sobre las normas pragmáticas y contienen ejemplos lingüísticos no auténticos. Añade que en el aula no puede ofrecer una complejidad de comportamientos pragmáticos que reflejen la interacción compleja de asociaciones entre forma-función-contexto (Taguchi 2015a, 8), principalmente porque las realizaciones pragmáticas son resultados de opciones individuales de expresión (p. ej., los niveles de cortesía). Esas razones citadas pueden ser la causa de una falta de estudios publicados sobre la pragmática en el aula. Taguchi observa que la vacilación por parte del profesor para corregir los errores pragmáticos tal vez puede llevar a menos beneficios de la instrucción pragmática de la L2. Sin embargo, el discurso en el aula puede facilitar el aprendizaje incidental de la pragmática porque los estudiantes reciben *input* al observar las interacciones entre sus profesores y otros participantes (Ohta 2001; Taguchi 2012).

Entre los trabajos más recientes en este campo destacamos Bernal y Hernández-Flores (2016), Showstack (2016) y Belpoliti y Pérez (2016). Bernal y Hernández-Flores (2016) estudian la variación pragmática en un cuestionario sobre los actos de dar consejos y criticar. Recopilan datos de aprendices daneses y suecos y, en base a ellos, proponen cuatro tipos de actividades para enseñarles: la discusión explícita del acto comunicativo en cuestión (p. ej., el consejo) y las variaciones que se encuentran en la sociedad; el juego de roles; la reflexión en grupo de los datos que se consiguen de los datos recopilados, y un análisis sociopragmático de conversaciones auténticas. Respecto a una población académica de especial importancia en años recientes, Showstack (2016) examina las diferencias y similitudes en las habilidades pragmáticas para expresar disculpas de: a) estudiantes de herencia (EdH), b) alumnos nacidos en México pero con residencia en Estados Unidos desde los 15 años de edad (G1), y c) alumnos de L2 sin herencia hispana. La autora descubre que la estrategia utilizada con más frecuencia por los tres grupos de participantes fue el mecanismo para indicar la fuerza ilocucionaria (p. ej., "Lo siento" o "Perdóname"), seguido por el ofrecimiento de reparar la situación y la explicación en el caso del grupo L2, y el reconocimiento de responsabilidad y la explicación en el caso de los grupos de HH y G1. A partir de estos resultados, Showstack ofrece ideas sobre la presentación de material pragmático a los estudiantes HH; p. ej., discusiones basadas en experiencias personales con las disculpas, el desarrollo de la conciencia cultural mediante encuestas culturales, el análisis de diálogos que contienen disculpas para ver la interacción con otros tipos de discurso, y observaciones etnográficas hechas por los estudiantes mismos. Finalmente, Belpoliti y Pérez (2016) analizan el acto de dar consejos en el contexto del español para profesionales de la salud. Después de comparar la realización de dicho acto en diferentes escenarios de la salud, las autoras señalan el uso de la reflexión crítica sobre el español en tales contextos, junto con la consideración de aspectos culturales.

3.3. La cortesía

No se puede negar la importancia del conocimiento de lo que se considera cortés o no en otra cultura si uno pretende interactuar con la gente de esa cultura. Los estudios en esta sección buscan definir la cortesía en diferentes lugares hispanohablantes.

En línea con el modelo de cortesía de Brown y Levinson ([1978] 1987), el objetivo de De Pablos-Ortega (2010) es investigar las actitudes de anglohablantes hacia la lengua y la cultura españolas, en particular con respecto al AdH de agradecer. Hay dos fuentes de datos: un corpus de 64 libros de texto con un total de 250 situaciones empleando el acto de agradecer; y un cuestionario sobre la enseñanza del español L2. Las situaciones, incluso el acto de agradecer,

son categorizadas al considerar las conclusiones de Coulmas (1981). Se usan las situaciones más frecuentes en los libros de texto a su vez para recopilar una segunda fuente de datos. El objetivo general es determinar las actitudes de los 300 participantes, mediante la representación de españoles, británicos y norteamericanos. Los participantes responden a preguntas basadas en sus percepciones y deben incluir otras respuestas cuando las consideren adecuadas. Ambos análisis cuantitativos y cualitativos de los datos muestran que algunas respuestas se vinculan a las fórmulas de agradecer, pero otras a diferentes AdH como las peticiones, con diferentes valores de estrategias de *facework* por participantes de los tres grupos para algunos de los escenarios en particular. Además, se indican actitudes distintas; mientras los españoles creen que no es necesario agradecer por algún servicio no material, los británicos y norteamericanos ven de una manera negativa la omisión de este AdH en dicha situación. El estudio enfatiza la importancia de incluir las normas sociopragmáticas de la lengua meta en los materiales pedagógicos para que los aprendices puedan reconocer las diferencias de usar los AdH en varias culturas.

El estudio comparativo de Betti (2013) analiza mensajes en español e italiano enviados por estudiantes universitarios nativos de español y de italiano a sus profesores mediante el correo electrónico para examinar la cortesía. Se nota en sus mensajes que los nativos de español son más informales y los de italiano más formales, a pesar de la semejanza entre las dos lenguas. Se recomienda un acercamiento contrastivo basado en las dos lenguas para enseñar estrategias pragmáticas en el contexto de la comunicación electrónica.

Barros García y Terkourafi (2014) analizan las expectativas y el comportamiento de hispanohablantes en interacciones sobre lo que se considera cortés en dos culturas diferentes. Según varias teorías de cortesía lingüística (Brown y Levinson 1987; Haverkate 2004), hay una gran diferencia entre la cortesía usada en la cultura del español peninsular y en la del inglés norteamericano. En ellas se argumenta que los HNs del español peninsular pertenecen a una cultura de "acercamiento" (*rapprochement*) y prefieren hacer uso de estrategias de cariño y de solidaridad. En cambio dicen que la cultura estadounidense enfatiza la distancia, muestra deferencia y evita actos amenazadores a la imagen pública (*face-threatening acts*). En esta investigación, hay tres grupos de participantes: hablantes del español peninsular, hablantes del inglés norteamericano y aprendices del español L2 con tres niveles de competencia (novicio, intermedio y avanzado). Los resultados confirman las hipótesis de estas teorías: los españoles se conforman con las normas de acercamiento pero los norteamericanos siguen el sistema de distancia entre los hablantes. Se nota que los aprendices del español más avanzados pueden percibir las normas españolas como corteses y pueden usarlas, aunque algunas prácticas (p. ej., los turnos de palabra) son difíciles de adquirir en la lengua meta. De acuerdo a De Pablos-Ortega (2010), la enseñanza de las normas de cortesía ayuda a los aprendices de español L2 a interpretar los enunciados de HNs porque son más conscientes del sistema de la cortesía de la lengua meta. Además, se evitan los malentendidos interculturales que contribuyen a la formación de actitudes negativas y estereotipos hacia los miembros de varias comunidades de habla.

También en el contexto de estudios en el extranjero, pero enfocados en la (des)cortesía del español L2, Félix-Brasdefer y McKinnon (2016) analizan las percepciones por parte de alumnos sobre el comportamiento descortés, en específico investigando cómo los aprendices de español conceptualizan el comportamiento descortés en encuentros interculturales en el extranjero. Los datos se recogieron mediante una tarea que requiere que los participantes narren por escrito una situación descortés que les ocurrió mientras estudiaban en el extranjero en España o Latinoamérica (Culpeper 2011). Basándose en el trabajo de Spencer-Oatey (2008) sobre diferentes tipos de imagen social, Félix-Brasdefer y McKinnon analizaron 50 ejemplos de descortesía y encontraron que los aprendices percibieron mayor ofensa a su imagen de calidad (*quality face*) y a la imagen de identidad social (*social identity face*). Los autores plantean recomendaciones pedagógicas para

acercarse al tema de ese comportamiento en el aula: a) actividades para hacer a los estudiantes más conscientes del comportamiento descortés, como mediante el empleo de segmentos grabados de dicho comportamiento, seguido de una discusión; b) actividades para mostrar el contraste de percepciones de la descortesía en contextos interculturales; y c) actividades para poder identificar características (no)verbales del comportamiento descortés, en contextos como Twitter.

Hemos presentado tres áreas de bastante trabajo nuevo con respecto a la enseñanza de la pragmática de la L2: estudios en el extranjero, el aprendizaje/la enseñanza en el aula y la cortesía. Se ve que hay varias propuestas para el desarrollo de la conciencia pragmática entre los estudiantes (la más común es la concientización de las formas y las reglas sociopragmáticas del uso de las formas); la mayoría de ellas están basadas en estudios sobre la adquisición de la pragmática de L2. La Tabla 23.1 presenta un resumen de estos puntos. En la próxima sección, se dan otras recomendaciones parecidas para enseñar la pragmática del español L2.

Tabla 23.1 Los componentes de la enseñanza de la pragmática en español

Componente	*Estrategias y recursos*
Concienciación	• Definir la pragmática como sistema lingüístico y destacar la variación pragmática en L1 y la importancia de usar el lenguaje de una manera apropiada (K. Rose 1994; Pearson 2018)
Input	• Presentar los ejemplos en diálogos con información del contexto y participantes del lenguaje real (Félix-Brasdefer y Cohen 2012) o materiales pedagógicos (Sessarego 2007) • Facilitar las investigaciones por parte de los estudiantes sobre el uso de los AdH y otra información sociocultural (M. Rose 2012; Takamiya e Ishihara 2013; Koike y Lacorte 2014)
Práctica	• Ayudar el reconocimiento de estrategias pragmáticas en diálogos (Koike y Pearson 2005) • Utilizar las estrategias en interacciones de *role-play* en clase (Félix-Brasdefer y Cohen 2012) y ambientes digitales con juegos virtuales (Sykes 2008), correo electrónico (Eslami, Mirzaei y Dini 2015) o telecolaboración (Barron y Black 2015)

4. Pautas para integrar la pragmática en la enseñanza

Para el desarrollo de materiales y su enseñanza, es necesario considerar el nivel, el contexto del aprendizaje (en el extranjero o en su propio país) y los propósitos para aprender (p. ej., personal, académico o profesional) de los aprendices. Evaluar estos factores ayudará a los instructores a diseñar una pedagogía basada en las normas pragmáticas más relevantes del español. Por ejemplo, si los aprendices estudian en un programa en el extranjero en México, será importante incluir las estrategias y la información sociocultural para las interacciones en dicha región. El objetivo de la enseñanza de la pragmática L2 es cambiar las expectativas de los estudiantes sobre las normas de comunicación. De esta manera pueden reconocer y entender los significados y las funciones de varias formas lingüísticas en la lengua meta aunque su competencia para realizar los actos pragmáticos no sea adecuada.

Los próximos apartados plantean sugerencias para enseñar la pragmática del español L2; en concreto, se examinan cuestiones pedagógicas sobre la concienciación (*consciousness-raising*), el *input* y la práctica para los estudiantes de español en el aula, ya que su acceso a una variedad

de estrategias pragmáticas resulta limitado en comparación con los aprendices en el extranjero. Describimos modificaciones posibles según el nivel de competencia de los alumnos.

4.1. La concienciación

Muchos aprendices creen que el vocabulario, la gramática y la pronunciación de su lengua materna se transferirán a la L2 sin considerar posibles diferencias socioculturales entre las dos lenguas. Por este motivo, es necesario mostrarles ejemplos que alienten la conciencia sobre esas diferencias, específicamente las estrategias para realizar ciertas funciones en situaciones con interlocutores distintos. Pearson (2018) recomienda el uso de los pronombres de segunda persona singular (tú/usted) para indicar la deixis social, un tema común en las clases básicas del español. Mediante explicaciones sobre estos pronombres en relaciones sociales (p. ej., el "tú" para indicar una relación cercana y "usted" para mostrar respeto, frecuentemente acompañado de títulos como "doctor/a" o "señora/a" para personas desconocidas) como punto de partida, los instructores piden una comparación de las peticiones hechas por personas diferentes en su L1; p. ej., pedir a un compañero desorganizado que limpie el apartamento, frente a pedirle a una profesora que le dé una prórroga para la entrega de un trabajo. Es probable que los aprendices puedan identificar los usos de vocativos distintos (Juan vs. Profesora), las formas verbales (p. ej., "Venga" vs. "¿Podría venir?"), y el tono de voz (gritos versus un tono deferente) para realizar enunciados apropiados según la situación. Los estudiantes pueden considerar peticiones ilógicas: una dirigida a la profesora (p. ej., "Oye, ¡dame más tiempo para el trabajo!") y otra para el compañero de cuarto (p. ej., "¿Tendría Ud. la bondad de limpiar el piso?"). Estas peticiones descontextualizadas provocarán risa a los aprendices, y sin embargo, señalan la importancia de usar el lenguaje de una manera adecuada. Los estudiantes principiantes podrían usar su L1 para estas discusiones sobre la realización de varias funciones, mientras que los más avanzados tendrán más competencia para comunicarse sobre aspectos pragmáticos en la lengua meta. Sobre todo, el objetivo principal es llamar la atención de los aprendices sobre los factores sociales, culturales y lingüísticos, y mostrar que hay diferencias pragmáticas entre la L1 y la L2.

Mencionamos que el Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL) de la Universidad de Texas (Austin) ofrece un módulo sobre la pragmática (Koike 2010) en su curso en línea, *Foreign Language Methods*, donde se presenta una introducción al campo, la comunicación intercultural, la enseñanza de la pragmática en la L2 en el aula y algunos videos de aprendices que realizan AdH mostrando diferencias de la competencia lingüística en su producción. Otro trabajo interesante es el de M. Rose (2012), que sugiere el empleo de recursos de Internet como buscadores o videos de Youtube para mostrar los usos pragmáticos de varias estructuras gramaticales. Tras aprender una forma verbal, como el imperativo "ponme", los aprendices buscan fuentes en las cuales se usa el AdH para pedir algo.

4.2. El **input**

Para adquirir la competencia pragmática en la L2, los aprendices necesitan ejemplos y datos sobre los fenómenos como los AdH, los implícitos y la deixis. A partir del modelo de la "gramática pragmática" propuesta por Koike (2008), se presenta el *input* en un contexto dialógico con tareas para analizar las funciones del lenguaje según los factores lingüísticos, pragmáticos y socioculturales. Como existen muchos recursos sobre la pragmática del español (Márquez-Reiter y Placencia 2005; García y Placencia 2011), lo ideal es crear materiales basados en el lenguaje real que conecten la gramática, el léxico y la cultura con locuciones específicas, considerando el nivel de competencia lingüística de los aprendices.

Como los aprendices principiantes tienen una competencia gramatical de su L2 bastante limitada, es mejor mostrarles estrategias sin formas morfosintácticas demasiado complejas. Un ejemplo de nivel básico se encuentra en Sessarego (2007) adaptado de la serie pedagógica *Destinos*. Una cliente compra pasajes en una agencia de viajes. Los estudiantes pueden entender fácilmente ciertos AdH (p. ej., "Buenos días" y "Prefiero") y algunas respuestas elípticas (p. ej., Pregunta: "¿Y cómo prefieren viajar?" Respuesta: "En avión") por parte de la clienta. Los instructores facilitan el análisis conjunto sobre los aspectos socioculturales del diálogo: el uso de "Buenos días" que difiere de la norma L1 de los aprendices ("Hi" o "Hey"); y las posibles diferencias en regiones del mundo hispanohablante con saludos diferentes a "Hola". En cuanto a las peticiones, se observa una estrategia muy cortés "quisiera informarme", presentada como una expresión completa y otra petición con "prefiero", un verbo de nivel gramatical básico. Además, las peticiones son parecidas a las de los aprendices anglohablantes en su L1.

Los estudiantes más avanzados pueden comprender y analizar funciones más complejas. Félix-Brasdefer y Cohen (2012) usan los propósitos comunicativos propuestos por Widdowson (1992) para analizarlas. Por ejemplo, el acto de rechazar una invitación o una oferta implica varias estrategias que emplean distintas formas verbales, estructuras sintácticas y formas léxicas para realizar un AdH que posiblemente ofenda a la persona que inicia la interacción. Se presentan dos grupos de estrategias de las normas de la cultura hispana: las de la Etapa 1 para rechazar la primera invitación u oferta, y las de la Etapa 2 para responder cuando el otro hablante siga insistiendo. Los aprendices reciben información sociopragmática sobre las expectativas de los participantes que les ayuda a entender que muchos hispanohablantes no manifiestan un carácter agresivo, sino que quieren mostrar la cortesía positiva cuando tratan de convencer a la otra persona para que acepte la invitación. Los rechazos incluyen una variedad de estrategias: explicaciones (p. ej., "Es que es el cumpleaños de mi novio"), opiniones positivas (p. ej., "Me encantaría"), rechazos suavizados ("Creo que no puedo ir"), agradecimiento ("No, gracias; pero está rico"); disculpas ("No, de veras, discúlpame"), una respuesta afirmativa tentativa ("Voy a hacer todo lo posible por ir. . ."). Luego, los aprendices pueden analizar las estrategias en interacciones para identificar las funciones de las formas gramaticales y el vocabulario para suavizar el rechazo; p. ej., los tiempos y los modos verbales ("No sé si *podría* [condicional]") y las expresiones impersonales ("No sé si se puede"). De esta manera, los aprendices desarrollan un repertorio de estrategias y la competencia sociocultural para aplicarlas desde el comienzo de su aprendizaje.

Otra fuente de *input* sobre la cultura y la pragmática son las encuestas en Koike y Lacorte (2014). Los participantes, HNs de algunas variedades del español, responden a preguntas de carácter general sobre sus vidas (p. ej., "¿Dónde vives durante tu carrera universitaria?") y más específicas sobre su uso de la lengua (p. ej., "¿Qué dices para iniciar una conversación con una persona que no conoces?"). Los aprendices de español responden a las mismas preguntas y leen las respuestas de los HNs para hacer comparaciones entre las culturas de la L1 y la L2. Mediante el cotejo de datos, los aprendices llegan a conclusiones relacionadas con la competencia intercultural. Los estudiantes también pueden comunicarse con HNs por correo electrónico o en un blog compartido para hablar sobre varios temas de las normas pragmáticas y de la cultura (véase Takamiya e Ishihara 2013). Otra actividad de investigación se puede encontrar en M. Rose (2012), donde los estudiantes realizan búsquedas en Internet para encontrar ejemplos donde aparecen estrategias pragmáticas en videos o páginas web.

4.3. La práctica

Después de trabajar con los materiales de *input*, los aprendices pueden usar las estrategias en actividades orales y escritas. Koike (2008) recomienda una tarea de escoger las estrategias en una

conversación escrita. Los estudiantes deben reconocer que algunas opciones son más apropiadas que otras, y analizar las razones por las cuales las escogen. Luego pueden llevar a cabo *role-plays* en situaciones más abiertas con sus compañeros. Para practicar los rechazos en el aula, Félix-Brasdefer y Cohen (2012) ofrecen ejemplos de *role-play*, como por ejemplo rechazar una invitación a un amigo, lo cual implica poca distancia social y un estatus social igual. Los estudiantes pueden grabar sus conversaciones para analizar los rechazos. Las mismas situaciones usadas en el aula pueden ser la base de interacciones con HNs o estudiantes avanzados.

El ambiente digital (véanse Sykes y Cohen 2008; Félix-Brasdefer 2011; Alcón Soler y Yates 2015) ofrece múltiples oportunidades para practicar las estrategias pragmáticas. La página web *Dancing with Words: Strategies for Learning Pragmatics in Spanish* (Sykes y Cohen 2008) proporciona una introducción a la pragmática y algunos módulos sobre varios AdH para facilitar el aprendizaje autónomo. El juego *Croquelandia* (Sykes 2008), un entorno sintético y de inmersión (*synthetic immersive environment*), facilita las interacciones en un mundo virtual en donde los estudiantes tienen que pedir algo y disculparse en varias situaciones. Se aprecia un gran uso de estrategias metapragmáticas en *Croquelandia*; es decir, los estudiantes en este contexto desarrollan una mayor concientización pragmática, según los autores, debido a que requiere del aprendizaje mediante experiencias. Otros tipos de comunicación mediada por la computadora incluyen el correo electrónico donde los aprendices pueden hacer peticiones a sus maestros o invitar a sus amigos a hacer algo. Para la comunicación sincrónica, las aplicaciones como Skype, FaceTime y otras para la telecolaboración ofrecen interacción en tiempo real en la que los aprendices de L2 pueden observar y utilizar las estrategias pragmáticas y discursivas (Barron y Black 2015). Holden y Sykes (2011) presentan el juego *Mentira*, donde los jugadores juegan con un dispositivo de mano, y el diálogo emplaza a los estudiantes a que den solución a problemas pragmáticos concretos. El éxito del juego se determina no en términos de cuánta lengua española aprenden, sino por cuánto se involucran en el juego y cómo reaccionan. Por su parte, Cohen y Sykes (2012) exploran el aprendizaje de la pragmática basado en estrategias para la educación intercultural, con el fin de que el alumno desarrolle un conjunto de estrategias que pueda usar en su comunicación intercultural. Al utilizar los resultados que se consiguen de usuarios de los dos sitios de Internet *Dancing with Words* y *Croquelandia*, se encuentran diferencias del uso de estrategias en los dos tipos de entornos digitales. Finalmente, destacamos las aportaciones de Sykes y Reinhardt (2012) en un libro sobre el uso de juegos digitales en la enseñanza de la L2. Fácil de leer y usar, puede servir de guía para crear e incorporar herramientas tecnológicas en la enseñanza. Y Taguchi y Sykes (2013) presentan una colección de estudios sobre la tecnología aplicada a la pragmática en la L2, con un enfoque en la investigación y la enseñanza de la pragmática. Los capítulos ofrecen muchas innovaciones tecnológicas para el estudio, la comprensión, y la enseñanza de la pragmática para fomentar el desarrollo de este conocimiento por parte de los estudiantes.

Para concluir, recordemos lo que Kasper (1997) decía: el profesor no tiene que enseñar la competencia pragmática, sino crear oportunidades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de una competencia ILP. Después de revisar las publicaciones y otros trabajos recientes sobre la competencia pragmática en el español L2, podemos afirmar que ha habido muchos esfuerzos para crear tales oportunidades de aprendizaje, sobre todo, en los últimos siete años. Para superar la falta de un contexto "verdadero" de comunicación con HNs de español, ahora se pueden utilizar recursos de Internet, entornos virtuales de juegos y otras innovaciones tecnológicas para crear oportunidades de aprendizaje. Todavía falta mucha investigación para mejorar la creación de estos recursos, pero claramente representan un avance prometedor para la enseñanza y el aprendizaje de la pragmática.

Bibliografía recomendada

Alcón Soler, E. y L. Yates, eds. 2015. "Special Issue on Pragmatics". *System* 48 (Feb): 1–152.

Dumitrescu, D. y P. L. Andueza, eds. 2018. *L2 Spanish Pragmatics: From Research to Practice*. Londres y Nueva York: Routledge.

Félix-Brasdefer, J. y A. Cohen. 2012. "Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource". *Hispania* 95 (4): 650–669.

Koike, D. A. 2008. "A Grammar of L2 Pragmatics: Issues in Learning and Teaching". En *Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*, eds. S. Katz y J. Watzinger-Tharp, 35–52. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Taguchi, N. 2015b. "Instructed Pragmatics at a Glance: Where Instructional Studies Were, Are, and Should Be Going". *Language Teaching* 48 (1): 1–50.

Bibliografía citada

Alcón-Soler, E. 2015. "Pragmatic Learning and Study Abroad: Effects of Instruction and Length of Stay". *System* 48: 62–74.

Bardovi-Harlig, K. y R. Mahan-Taylor. 2003. "Introduction to Teaching Pragmatics". www.indiana.edu/~dsls/publications/introms.pdf.

Barron, A. y E. Black. 2015. "Constructing Small Talk in Learner-Native Speaker Voice-Based Telecollaboration: A Focus on Topic Management and Backchanneling". *System* 48: 112–128.

Barros García, M. J. y M. Terkourafi. 2014. "First-Order Politeness in Rapprochement and Distancing Cultures: Understandings and Uses of Politeness by Spanish Native Speakers from Spain and Spanish Nonnative Speakers from the U.S.". *Pragmatics* 24 (1): 1–34.

Belpoliti. F. y M. E. Pérez. 2016. "Giving Advice in Medical Spanish: Pragmatic and Intercultural Competence in the Spanish for the Health Professionals Curriculum". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 127–142.

Bernal, M. y N. Hernández-Flores. 2016. "Variación sociopragmática en la enseñanza del español: aplicación didáctica de un cuestionario de hábitos sociales". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 114–126.

Betti, S. 2013. "'Hola profe!' ¿Son corteses los jóvenes en el correo electrónico?' Estudio de mensajes virtuales españoles e italianos (enseñanza y aprendizaje de la pragmática de una lengua extranjera)". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 26: 67–89.

Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper, eds. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.

Brown, P. y S. Levinson. 1978/1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. D. y R. L. Shively 2007. "Acquisition of Requests and Apologies in Spanish and French: Impact of Study Abroad and Strategy-Building Intervention". *Modern Language Journal* 91: 189–212.

Cohen, A. D. y J. Sykes. 2012. "Strategy-Based Learning of Pragmatics for Intercultural Education". En *Linguistics for Intercultural Education in Language Learning and Teaching*, eds. F. Dervin y A. Liddicoat, 87–111. Ámsterdam: John Benjamins.

Coulmas, F. 1981. "'Poison to Your Soul': Thanks and Apologies Contrastively Viewed". En *Explorations in Standardized Communication Situations and Patterned Speech*, ed. F. Coulmas, 69–91. La Haya: Mouton.

Culpeper, J. 2011. *Using Language to Cause Offense*. Cambridge: Cambridge University Press.

de Bot, K. 2008. "Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process". *Modern Language Journal* 92 (2): 166–178.

de Pablos-Ortega, C. 2010. "Attitudes of English Speakers towards Thanking in Spanish". *Pragmatics* 20 (2): 149–170.

Ellis, N. y D. Larsen-Freeman. 2006. "Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue". *Applied Linguistics* 27 (4): 558–589.

Escandell, M.V. 2013. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

Eslami, Z. R., M. Azizullah y S. Dini. 2015. "The Role of Asynchronous Computer-Mediated Communication in the Instruction and Development of EFL Learners' Pragmatic Competence". *System* 48: 99–111.

Félix-Brasdefer, J. C. 2006. "Teaching the Negotiation of Multi-Turn Speech Acts: Using Conversation-Analytic Tools to Teach Pragmatics in the Classroom". En *Pragmatics and Language Learning*, eds. K. Bardovi-Harlig, J. C. Félix-Brasdefer y A. Omar, 165–197. Honolulu, HI: University of Hawaii.

Félix-Brasdefer, J. C. 2008. "Perceptions of Refusals to Invitations: Exploring the Minds of Foreign Language Learners". *Language Awareness* 17 (3): 195–211.

Felix-Brasdefer, J. C. 2011. *Indiana University Pragmatics Website [Refusals]*. www.indiana.edu/~discprag/spch_refusals.html.

Felix-Brasdefer, J. C. y A. D. Cohen. 2012. "Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource". *Hispania* 95 (4): 650–669.

Félix-Brasdefer, J. C. y M. Hasler-Barker. 2015. "Complimenting in Spanish in a Short-Term Study Abroad Context". *System* 48: 75–85.

Félix-Brasdefer, J. C. y D. A. Koike. 2014. "Perspectives on Spanish SLA from Pragmatics and Discourse". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, eds. M. Lacorte, 25–43. Londres y Nueva York: Routledge.

Félix-Brasdefer, J. C. y S. McKinnon. 2016. "Perceptions of Impolite Behavior in Study Abroad Contexts and the Teaching of Impoliteness in L2 Spanish". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 99–113.

García, C. 1996. "Teaching Speech Act Performance: Declining an Invitation". *Hispania* 79 (2): 267–279.

García, C. 2001. "Perspectives in Practices: Teaching Culture through Speech Acts". En *Teaching Cultures of the Hispanic World: Products and Practices in Perspective*, ed. V. Galloway, 95–112. Boston, MA: Heinle and Heinle.

García, C. y M. E. Placencia, eds. 2011. *Estudios de variación pragmática en español*. Buenos Aires: Dunken.

Gironzetti, E. y D. Koike, eds. 2016. "Bridging the Gap in Spanish Instructional Pragmatics: From Theory to Practice/Acortando distancias en la enseñanza de la pragmática del español: de la teoría a la práctica". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 89–98.

Haverkate, H. 2004. "El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmalingüística de la cultura española". En *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, eds. D. Bravo y A. Briz, 55–65. Barcelona: Ariel.

Holden, C. y J. Sykes. 2011. "Leveraging Mobile Games for Place-based Language Learning". *International Journal of Game-Based Learning* 1 (2): 1–18.

Houck, N. y D. Tatsuki, eds. 2011. *Pragmatics: Teaching Natural Conversation*. Alexandria, VA: TESOL.

Kasper, G. 1997. *Can Pragmatic Competence be Taught?* Honolulu, HI: University of Hawaii. www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/.

Koike, D. A. 1989. "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage". *Modern Language Journal* 73 (3): 279–289.

Koike, D. A. 2008. "A Grammar of L2 Pragmatics: Issues in Learning and Teaching". En *Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*, eds. S. Katz y J. Watzinger-Tharp, 35–52. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Koike, D. A. 2010. "Pragmatics". En *Foreign Language Teaching Methods*, ed. C. Blyth, COERLL, The University of Texas at Austin. http://coerll.utexas.edu/methods.

Koike, D. y C. Klee. 2012. *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.

Koike, D. y M. Lacorte. 2014. "From Questions to Perspectives and Practices of the Target Culture". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 15–30.

Koike, D. y L. Pearson. 2005. "The Effect of Instruction and Feedback in the Development of Pragmatic Competence". *System* 33: 481–501.

Larsen-Freeman, D. 2012. "Complexity Theory". En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, eds. S. Gass y A. Mackey, 73–87. Londres y Nueva York: Routledge.

Márquez Reiter, R. y M. E. Placencia. 2005. *Spanish Pragmatics*. Nueva York, NY: Palgrave MacMillan.

Martínez-Flor, A. 2006. "A Comprehensive Pedagogical Framework to Develop Pragmatics in the Foreign Language Classroom: The 6Rs Approach". *Applied Language Learning* 16 (2): 39–63.

Ohta, A. 2001. "A Longitudinal Study of the Development of Expression of Alignment in Japanese as a Foreign Language". En *Pragmatics in Language Teaching*, eds. K. Rose y G. Kasper, 103–120. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Olshtain, E. y A. D. Cohen. 1983. "Speech Act Behavior across Languages". En *Transfer in Production*, eds. H. Dechert y M. Rapauchi, 53–67. Norwood, NJ: Ablex.

Pearson, L. 2018. "L2 Spanish Pragmatics Instruction at the Novice Level: Creating Meaningful Contexts for the Acquisition of Grammatical Forms". En *L2 Spanish Pragmatics: From Research to Practice*, eds. D. Dumitrescu y P. L. Andueza, 214–231. Londres y Nueva York: Routledge.
Rose, K. 1994. "Pragmatic Consciousness-Raising in an EFL Context". *Pragmatics and Language Learning* 5: 52–63.
Rose, M. 2012. "Grammar in the Real World: Enhancing Grammar Lessons with Pragmatics". *Hispania* 95 (4): 670–680.
Sessarego, C. 2007. "La enseñanza de la pragmática: principios de un enfoque didáctico para nivel principiante en un entorno universitario anglófono". *Hispania* 90 (2): 316–327.
Shively, R. 2011. "L2 Pragmatic Development in Study Abroad: A Longitudinal Study of Spanish Service Encounters". *Journal of Pragmatics* 43 (6): 1818–1835.
Shively, R. 2013. "Out-of-Class Interaction during Study Abroad: Service Encounters in Spain". *Spanish in Context* 10 (1): 53–91.
Shively, R. 2014. "Language in Context: Pragmatics in Second Language Spanish". En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, ed. K. Geeslin, 331–350. Oxford: John Wiley & Sons.
Shively, R. 2015. "Developing Interactional Competence during Study Abroad: Listener Responses in L2 Spanish". *System* 48: 86–98.
Shively, R. 2017. "Development of Assessments in L2 Spanish during Study Abroad". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 157–170.
Showstack, R. E. 2016. "La pragmática transcultural de los hablantes de herencia de español: análisis e implicaciones pedagógicas". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 143–156.
Siegal, M. 1996. "The Role of Learner Subjectivity in Second Language Sociolinguistic Competency: Western Women Learning Japanese". *Applied Linguistics* 17 (3): 356–382.
Spencer-Oatey, H., ed. 2008. *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory*. Nueva York, NY: Continuum.
Sykes, J. 2008. *A Dynamic Approach to Social Interaction: Synthetic Immersive Environments and Spanish Pragmatics*. Tesis doctoral, University of Minnesota.
Sykes, J. y A. Cohen. 2008. "Observed Learner Behavior, Reported Use, and Evaluation of a Website for Learning Spanish Pragmatics". En *Second Language Acquisition and Research: Focus on Form and Function, Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, eds. M. Bowles, R. Foote y S. Perpiñán, 144–157. Somerville, MA: Cascadilla.
Sykes, J. y J. Reinhardt. 2012. *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Nueva York, NY: Pearson.
Taguchi, N. 2011a. "The Effect of L2 Proficiency and Study-Abroad Experience in Pragmatic Comprehension". *Language Learning* 61 (3): 904–939.
Taguchi, N. 2011b. "Teaching Pragmatics: Trends and Issues". *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 289–310.
Taguchi, N. 2012. *Context, Individual Differences, and Pragmatic Development*. Bristol: Multilingual Matters.
Taguchi, N. 2015a. "Contextually Speaking: A Survey of Pragmatic Learning Abroad, in Class, and Online". *System* 48: 3–20.
Taguchi, N. y J. Sykes, eds. 2013. *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.
Takamiya, Y. y N. Ishihara. 2013. "Blogging: Cross-Cultural Interaction for Pragmatic Development". En *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching*, eds. N. Taguchi y J. Sykes, 185–214. Filadelfia, PA: John Benjamins.
Tatsuki, D. y N. Houck, eds. 2010. *Pragmatics Teaching: Speech Acts*. Alexandria, VA: TESOL.
Verspoor, M., K. de Bot y W. Lowie. 2011. *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. Ámsterdam: John Benjamins.
Villarreal, D. 2014. "Connecting Production to Judgments: T/V Address Forms and the L2 Identities of Intermediate Spanish Learners". *Journal of Pragmatics* 66: 1–14.
Widdowson, H. G. 1992. "ELT and EL Teachers: Matters Arising". *ELT Journal* 46 (4): 333–339.

24
SOCIOLINGÜÍSTICA
(Sociolinguistics)

Manuel Díaz-Campos y Valentyna Filimonova

1. Introducción

En el presente capítulo se proporciona un acercamiento hacia los estudios sociolingüísticos del español con el propósito de destacar sus aplicaciones en la pedagogía y, en particular, promover la inclusión de temas que aborden la diversidad lingüística que caracteriza a los distintos lugares donde se habla español. En el capítulo se ofrece una perspectiva sociolingüística centrada en aspectos de la variación que han sido descritos de manera cuantitativa en relación con la definición de la variable sociolingüística, los factores que la condicionan y los métodos empleados para su estudio. Entre las consideraciones metodológicas se destaca la importancia de las variedades locales frente a las variedades estandarizadas, mediante el establecimiento de conexiones entre la sociolingüística descriptiva y sus aplicaciones en el aula. Para ilustrar las aplicaciones pedagógicas, se describen ejemplos relevantes que incluyen fenómenos de variación compartidos por diversas áreas dialectales del español. Para concluir, se ofrecen algunos ejemplos concretos de aplicaciones didácticas que promueven la inclusión y el reconocimiento de la diversidad lingüística que caracteriza al mundo hispanohablante.

Palabras clave: sociolingüística; diversidad lingüística; variedades locales; variedades estándares; variacionismo

The goal of the present chapter is to provide a conceptualization of sociolinguistic studies of Spanish with the aim of emphasizing their application to pedagogy and, in particular, to promote the inclusion of topics addressing the linguistic diversity that characterizes various Spanish-speaking regions. In the chapter, a sociolinguistic perspective is offered focusing on variable phenomena that have been described quantitatively with respect to the definition of the sociolinguistic variable, the factors that predict it and the methods used to study it. Among other methodological considerations, the importance of local Spanish varieties as opposed to so-called standard varieties is underscored, establishing connections between descriptive sociolinguistics and its application in the classroom. In order to illustrate pedagogical applications, relevant examples that encompass variable phenomena common to several Spanish dialectal areas are included. To conclude, concrete examples of didactic applications are offered in the last

section, promoting the inclusion and recognition of linguistic diversity manifested in the Spanish-speaking world.

Keywords: sociolinguistics; linguistic diversity; local varieties; standard varieties; variationism

2. Estado de la cuestión

El campo de la sociolingüística se encarga de estudiar cómo el uso de la lengua refleja la información social, el estilo y la identidad de los hablantes. Las dos presunciones fundamentales de estos estudios son que la variación es inherente a cualquier lengua y que esta variación en la forma de hablar de los miembros de la comunidad expresa su afiliación geográfica (diatópica), social (diastrática) e individual (diafásica). Así, la sociolingüística se interesa parcialmente más por la variación sincrónica que se desarrolla en la actualidad y se basa en el análisis de factores lingüísticos, macrosociales como la etnicidad, la clase socioeconómica, la edad, el sexo y el nivel de educación, y microsociales, como las relaciones entre los hablantes y los rasgos de la situación comunicativa. Los aspectos de la lengua que varían abarcan el sistema fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, y además conllevan una complejidad de evaluaciones sociales que se asocian con la identidad de la comunidad (véanse los Capítulos 19–23 en este volumen). Sin embargo, la diversidad lingüística en cualquier momento refleja una larga historia de cambios culturales y lingüísticos. Debido a la gran extensión de los territorios donde se habla español, una visión diacrónica es indispensable y complementaria para entender la naturaleza y las repercusiones de los patrones de variación y las diferentes actitudes hacia ellos.

A pesar de que una amplia gama de lingüistas han comprendido la importancia de la diversidad lingüística, muy pocos pedagogos tienen los conocimientos suficientes para saber integrar este tema en el aula de español como L2. De acuerdo con el planteamiento de Wolfram (2008), el estudio de la cultura y la historia va de la mano del estudio del papel que desempeña la lengua en el desarrollo de una comunidad. Esto significa que la lengua forma una parte intrínseca de la cultura, la historia y la conformación social de las comunidades, lo cual se ve reflejado en la identidad de sus usuarios. De esta forma, la enseñanza de la variación lingüística es una parte integral de la lengua, que contribuye al conocimiento de las complejidades históricas, antropológicas, geográficas, políticas, sociológicas y psicológicas de los miembros de una comunidad de hablantes.

La importancia de aprender acerca de la diversidad lingüística y de las variedades minoritarias resulta crucial debido a que el lenguaje refleja además prejuicios hacia otros grupos de hablantes. En la antigüedad, se puede citar el ejemplo de la palabra *shibolet* que se utilizaba para identificar a los miembros de la tribu de Efraín (es decir, una de las tribus que conformaban el pueblo de Israel), debido a que era pronunciada como [s]ibolet en lugar de [ʃ]ibolet, a la manera como lo hacían los galaaditas (Jueces 12:5–6). De esta forma, la pronunciación de una sola palabra podía costarle la vida a un individuo y era determinante para identificar a los que eran extranjeros. Aunque el ejemplo anterior pueda parecer un tanto extremo, en el mundo hispanohablante existe el abominable ejemplo de la palabra *perejil* que el ejército del dictador Rafael Leónidas Trujillo empleaba para identificar a los inmigrantes haitianos en la llamada Masacre del Perejil de 1937. La influencia del francés en la pronunciación española ocasionaba que la palabra *perejil* fuera pronunciada aproximadamente como [peʁexil] en lugar de [peɾehil], como era pronunciada en el español dominicano. Así, estos ejemplos demuestran que existen prejuicios asociados al lenguaje que pueden provocar comportamientos sociales y políticos discriminatorios.

De forma similar, la falta del conocimiento lingüístico y los prejuicios asociados a la variedad afroamericana del inglés ocasionaron actitudes fuertemente negativas en contra de sus hablantes en los EE. UU. a lo largo del siglo XX, lo cual agravó las relaciones raciales en la nación ya que, en muchos casos, el sistema educativo trataba a los niños afroamericanos como discapacitados por la variedad de inglés que hablaban. Los juicios en los casos de la escuela Martin Luther King Jr. en Ann Arbor, Michigan, en 1977 y la Resolución de Oakland, California, en 1997 abrieron el camino a una enseñanza inclusiva y más eficiente desde el punto de vista de la sociolingüística. Del mismo modo, el español como lengua minoritaria en los EE. UU. posee una larga historia vinculada a prejuicios y fobias (Powel 1971). Históricamente, los prejuicios asociados con la comunidad hispana y su cultura se reflejan en la llamada "leyenda negra" (García 1993) y la nueva ola de inmigrantes hispanos en el país. Sin embargo, los movimientos civiles como *Solo Inglés*, que promovían el uso del inglés como lengua oficial, se han visto eclipsados hoy en día por la creciente evidencia científica sobre los beneficios de enseñar otras lenguas. Esta visión es predominante en las organizaciones educativas estadounidenses tales como ACTFL, NABE, NCSSFL y NEA. Asimismo en Europa y, más concretamente en España, existe el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017) que establece criterios de enseñanza y evaluación del conocimiento de lenguas además de su uso apropiado desde un punto de vista sociolingüístico. De este modo, reconocer el valor de las variedades locales y minoritarias es el primer paso hacia un nuevo estándar educativo que sea inclusivo y efectivo.

Sin embargo, los prejuicios lingüísticos siguen vivos y en este punto de la historia, nos encontramos en la lucha por el reconocimiento no solo de la importancia de saber otros idiomas, sino también la variación típica de las lenguas. La suposición que sirve de base para numerosos prejuicios lingüísticos es que existe una variedad o *dialecto estándar* que debe emplearse en la educación y en la sociedad. Sin embargo, la definición de una variedad estándar es cuestionable, debido a que representa una idealización inconsistente basada en la escritura (véase Poplack, Jarmasz, Dion y Rosen 2015). Cuando se emplea la noción de lengua estándar, en realidad, nos referimos a una *variedad estandarizada*. Este término engloba las motivaciones sociales y políticas detrás de su definición. El conocimiento de una variedad estandarizada posee la ventaja de ser el lenguaje que se emplea en la educación y en los medios de comunicación (Charity Hudley y Mallinson 2011). No obstante, las variedades locales o minoritarias también merecen respeto al ser igualmente el resultado de la historia de esas comunidades y por su papel central en cada una de ellas. Estas variedades constituyen herramientas importantes, ya que reflejan la identidad y el poder social de sus hablantes (Nieto 2010; Sayer 2013). De esta manera, el beneficio más significativo de enseñar las variedades locales es valorar aspectos subyacentes de la cultura, la historia y la identidad social de cada comunidad.

3. Consideraciones metodológicas

Con el propósito de explicar e incorporar el estudio de la variación en el aula, se explicarán algunas nociones metodológicas básicas de la sociolingüística. Se inicia la sección con la definición de lo que se considera una variable sociolingüística y de los factores predictivos que se estudian, así como la metodología empleada para recabar y analizar datos. Para ejemplificar estos estudios, se presentan ejemplos concretos de variables fonológicas y morfosintácticas.

3.1. Fenómenos y variables

La variación lingüística comprende un número de factores y relaciones sistemáticas que subyacen a la competencia sociolingüística de los hablantes. Los patrones probabilísticos de la producción

espontánea reflejan nuestro conocimiento de las múltiples maneras de expresar lo mismo. De esta forma, la primera decisión metodológica consiste en identificar la variable dependiente o el fenómeno variable de interés. En otros términos, una variable dependiente sociolingüística consiste en el fenómeno de habla que manifiesta diferentes formas de pronunciación o estructura gramatical condicionadas por factores lingüísticos y extralingüísticos. Algunos de los fenómenos más estudiados por la sociolingüística hispánica han sido la pronunciación variable de la /s/ final de sílaba (‘hasta’ /asta/ → [ˈas-ta], [ˈah-ta], [ˈa-ta], [ˈat-ta]), las róticas (‘carro’ /karo/ → [ka-ro], [ka-řo], [ka-ʁo]), la neutralización de /l/ y /ɾ/ (‘mar’ /maɾ/ → [maɾ], [mal], [mai̯], [ma]), el debilitamiento de la /d/ intervocálica (‘amarrado’ /a-ma-ˈra-ðo/ → [a-ma-ˈra-o]) y el zheísmo argentino (‘lleno’ /ˈje-no/ → [ˈʒe-no], [ˈʃe-no], y, con el avance de los métodos variacionistas en el campo morfosintáctico, fenómenos tales como la regularización de los paradigmas verbales (p. ej., *andé* por *anduve*), los clíticos (*vi a Juan: lo vi (a Juan), le vi*) y los verbos de régimen preposicional (*estoy seguro (de) que trabajas, debes (de) trabajar*), entre otros (véase Gutiérrez-Rexach 2016). La motivación de estudiar estos fenómenos variables surge de su *valor social* y de las complejidades asociadas con su evaluación, las cuales tradicionalmente se han clasificado como valores estigmatizados, prestigiosos o neutros, aunque actualmente se proponen análisis más sofisticados. En los estudios clásicos, la estratificación social nos ayuda a entender el grado de conciencia acerca de un fenómeno particular y sobre el estatus del fenómeno mismo en términos de un cambio lingüístico en progreso, una gradación etaria, o de edad, o una variación estable.

Las variables independientes que se toman en consideración en este tipo de estudio pueden ser lingüísticas, esto es, internas al sistema, o extralingüísticas, es decir, externas, y que se ilustrarán en su momento más adelante. Entre las variables lingüísticas se distinguen variables fonéticas, léxicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Las variables extralingüísticas incluyen los factores *macrosociales* (dialecto, clase socioeconómica, género y edad de los hablantes, etc.) y los factores *microsociales* (diferencias de poder y distancia social entre los hablantes, tipo de interacción, registro, etc.). La selección de las variables para un estudio sociolingüístico depende del fenómeno mismo y se basa en aspectos sociales, históricos, teóricos e incluso cognitivos, según los objetivos de la investigación.

3.2. Recolección y análisis de datos

Siguiendo el método científico, los datos sociolingüísticos provienen del trabajo de campo, de los numerosos corpus de habla oral y escrita o a partir de tareas experimentales de producción y percepción. El análisis de la sociolingüística variacionista es normalmente cuantitativo, basado en la regla variable, aunque a veces complementado por un componente cualitativo, para asegurar un alto nivel de validez y fiabilidad de los resultados y reflejar una fuerte base teórica. Estas decisiones metodológicas dependen del fenómeno mismo y, como se ilustrará a continuación, de las preguntas de investigación.

3.2.1. Variación fonético-fonológica

El fenómeno variable más estudiado en español es el de la *aspiración* y *elisión* de la /s/ final de sílaba. Uno de los primeros estudios que se llevó a cabo sobre la /s/ final de sílaba en el español colombiano de Cartagena de Indias es el de Lafford (1986). Con el propósito de contestar la pregunta de investigación sobre el valor de las variantes de la /s/ final de sílaba como un marcador estilístico y social, se utilizó el método de una entrevista sociolingüística complementada por unas tareas de lectura con el fin de obtener cuatro estilos de habla: espontánea, semiformal, lectura de pasajes y de una lista de palabras. Esta decisión metodológica de combinar varios métodos

de recolección de datos hoy en día recibe el nombre de *triangulación*. Las audiograbaciones sirvieron para clasificar cada instancia de la /s/ final de sílaba como retención [s], aspiración [h] o elisión [Ø] (variable dependiente) y comparar cuantitativamente su uso entre los varios estilos, grupos etarios, o de edad, clases socioeconómicas y género de los informantes (variables independientes). El aumento dramático de la [s] en los estilos más formales se interpretó como un marcador lingüístico del prestigio social de esta variante frente a la elisión total que muestra el patrón opuesto, propio de las variantes estigmatizadas. La aspiración, sin embargo, se comportó como la variante socialmente neutra con cierto poder estilístico que distingue el español hablado del español leído en la comunidad de Cartagena de Indias.

Otro estudio acerca del estilo desde el punto de vista de la variación diafásica o estilística es el de Medina-Rivera (1999) que investiga los factores sociolingüísticos que condicionan la *pronunciación de la /ɾ/* y *de la /r/* en el español de Puerto Rico. El estudio analiza auditivamente datos recogidos mediante entrevistas orales en diferentes situaciones. El marco teórico adoptado del diseño de los interlocutores (Bell 1984) concibe la variación fonética como un fenómeno dinámico que toma en cuenta el tipo de discurso, el tipo de situación y el tema de la conversación como variables independientes. Esta concepción del estilo que toma en consideración las propuestas de Bell (1984) es mucho más compleja que la definición basada en tareas y en la atención que prestamos al habla. El análisis estadístico de los datos obtenidos muestra que las variantes no estándares de la /ɾ/ y de la /r/ se ven favorecidas de acuerdo con la relación que existe entre el hablante y su interlocutor (cuando estos se conocen), el tipo de discurso (diálogo) y el tipo de situación (conversación en grupo), entre otros factores analizados. Estos resultados demuestran la estratificación estilística de las variantes róticas de acuerdo con las diferentes dimensiones tomadas en cuenta en la investigación. Estos hallazgos sobre el valor estilístico de las variantes de una variable en la comunidad de habla serán útiles para ejemplificar cómo se puede incorporar este conocimiento en el habla de una clase social.

Las consideraciones metodológicas de un buen estudio también abarcan el análisis. En los casos de Lafford (1986) y Medina-Rivera (1999), los datos fueron analizados de forma auditiva, es decir, confiando en el oído del investigador, igual que la mayoría de los estudios tempranos sobre la sociofonética (véase Labov 1972). Los métodos del análisis han avanzado considerablemente desde entonces y ahora requieren como mínimo un análisis acústico y/o articulatorio (Romero 1995; Gerfen 2002) y van más allá de los análisis de la producción para incluir datos de la percepción (Widdison 1997) con el fin de entender la extensión y el efecto de la variación del fenómeno bajo estudio. Finalmente, tal y como se desprende del estudio de Medina-Rivera (1999), un análisis estadístico resulta fundamental para terminar de confirmar la solidez de los hallazgos.

3.2.2. *Variación morfosintáctica*

Los métodos de estudio ejemplificados anteriormente también se han empleado para investigar fenómenos morfosintáticos que revelan la complejidad y diversidad de la gramática y el léxico. Los fenómenos frecuentemente elegidos para el estudio sociolingüístico son los que los sociolingüistas o dialectólogos identifican como diferentes formas que se pueden utilizar para cumplir una misma función. En algunos trabajos dialectológicos de corte prescriptivo, se clasifican estos usos como "agramaticales" a partir de evaluaciones que responden a criterios basados en la escritura. Por ejemplo, en muchas obras generales, se ha examinado la regularización de los paradigmas verbales en formas tales como *haiga* por *haya* (Hualde, Olarrea, Escobar y Travis 2009), *andé* por *anduve* (Lipski 2008) y *agarrábanos* por *agarrábamos* (Espinoza 1946), el uso de clíticos dativos *le/les* en lugar de acusativos *lo/los* y viceversa (Klein-Andreu 2000) y el empleo

o ausencia de preposiciones con ciertos verbos (Rabanales 1974; Gómez Manzano 1992), entre otros fenómenos. Muchos de estos fenómenos se encuentran en variación desde hace siglos y algunas veces están motivados por situaciones de contacto (Klee y Lynch 2009).

Uno de los fenómenos morfosintácticos representativos es la variación en el uso de los *clíticos* como en los ejemplos *lo invité (a él)* frente a *le invité (a él)*, que reflejan la alternancia entre las formas *lo*, *la*, *los*, *las* y *le*, *les* en función de objeto directo. Los análisis variacionistas confirman esta tendencia en algunos dialectos de España (Blas Arroyo 1994; Klein-Andreu 2000). Las teorías que explican esta variación a partir del sistema lingüístico han motivado la inclusión de los siguientes factores: el número, el género y la animacidad (es decir, personas y animales frente a objetos y conceptos abstractos) del referente, así como la subcategorización del verbo de acuerdo con factores tales como la telicidad (es decir, verbos de logro y realización frente a estados y actividades continuas) y la semántica léxica. Las variables extralingüísticas estudiadas en las investigaciones previas incluyen la región geográfica, el género, la edad y el nivel socioeconómico del hablante, el nivel de bilingüismo y el modo escrito u oral de los datos con el propósito de probar el valor social y estilístico de los clíticos. Gracias a los resultados combinados de esos estudios cuantitativos, hoy sabemos que el *leísmo de persona* es un fenómeno que posee un valor estilístico. Eso requiere que los estudios futuros sobre los aspectos todavía no abarcados como el *leísmo aparente* (p. ej., *le asusta la idea (involuntariamente)* frente a *lo asusto a propósito*) y el *leísmo de cortesía* (p. ej., *le espero a usted* frente a *lo espero a usted*) (Real Academia Española 2010; Parodi, Luna y Helmer 2012) se construyan sobre la base de los estudios previos. Así, las teorías existentes proporcionan hipótesis que nos informan sobre la selección de las variables independientes y los resultados a su vez contribuyen en el desarrollo de las teorías lingüísticas, sociales y cognitivas.

Un buen ejemplo del desarrollo teórico sobre la base de los resultados de los estudios previos es el análisis de uno de los fenómenos morfosintácticos más estudiados en las variedades del español contemporáneo: el *(de)queísmo*. Los diferentes análisis cuantitativos del significado pragmático de la preposición *de* han dado lugar a un número de teorías que explican el uso de la preposición como marcador de una distancia icónica que refleja la postura del hablante frente a un enunciado sobre el cual se expresa duda (García 1986), como marcador deíctico de la subjetividad del hablante hacia su enunciado (Serrano 1998), y como marcador de la fuente de la evidencia del enunciado (Schwenter 1999), entre varias teorías. Esta breve revisión de algunos ejemplos relevantes que explican la variación sociolingüística nos permite sugerir que un idioma es un sistema complejo, compuesto por factores lingüísticos, sociales y cognitivos, los cuales interactúan al mismo tiempo y tácitamente reflejan nuestras relaciones sociales, nuestra identidad y nuestra cultura.

3.3. Del campo investigativo al aula

Esta gran diversidad lingüística al nivel internacional, nacional, de comunidad y al nivel individual ha existido siempre y ha adquirido más importancia a partir de cambios sociopolíticos importantes en el mundo contemporáneo, los avances en la tecnología y las relaciones internacionales. Así, la enseñanza de un español "estándar" y, por lo tanto, idealizado, no parece una meta real: los estudiantes de hoy deben ser conscientes de la variación y deben poder interpretarla y manipularla de manera apropiada para alcanzar una comprensión y comunicación efectiva dondequiera que se encuentren.

Por ejemplo, los programas basados en el aprendizaje de la conciencia dialectal en el entorno educativo para enseñar el inglés de los Estados Unidos (Wolfram, Adger y Christian 1999) y la agenda establecida para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) o como lengua de herencia (Martínez 2003) se basan en las ideas de despertar la conciencia sobre la

diversidad lingüística y ayudar a los estudiantes para que puedan distinguir estas diferencias regionales, sociales e individuales (véanse los Capítulos 25 y 29 en este volumen). De momento, el conocimiento teórico se ha desarrollado más que el práctico, pero ya se han llevado a cabo algunos intentos de conectar los estudios descriptivos sociolingüísticos con las prácticas docentes en el aula. El avance empieza con un entrenamiento de los pedagogos que luego impartirán el mismo conocimiento a sus estudiantes. Este proceso cíclico consiste en los siguientes pasos (Wolfram 2008; Charity Hudley y Mallinson 2011): (1) investigar la variación dialectal y local, (2) informar sobre la variación y su alcance y (3) validar las variedades regionales y derribar los estereotipos.

La investigación que se ha llevado a cabo sobre la variación sociolingüística debe ser la fuente fundamental para la preparación de los profesores. El esfuerzo de informar es una forma objetiva de presentar los datos descriptivos y el desarrollo histórico que muestre el complejo repertorio lingüístico que existe en las comunidades. La divulgación de los descubrimientos lingüísticos en el sistema educativo, en los medios de comunicación (Wolfram 2008) y en la formación del profesorado contribuiría a romper los esquemas educativos basados en la prescripción lingüística. Eso facilita la validación de las variedades regionales y su importancia en el mundo actual. Así, el primer ciclo de formación dirigido a los docentes debe estar encaminado a: a) derribar la resistencia hacia la diversidad dialectal, b) incorporar temas relacionados con la lengua, la identidad y el poder y c) poner énfasis en las aplicaciones pedagógicas prácticas de la investigación acerca de la variación lingüística (Godley, Sweetland, Wheeler, Minnici y Carpenter 2006). Una vez instruidos los profesores, el ciclo se debe repetir con los estudiantes en clase.

4. Pautas para integrar la sociolingüística en la enseñanza

Tal y como sucede en la enseñanza del inglés (Wolfram 2008; Charity Hudley y Mallinson 2011), el currículo de la enseñanza del español como un idioma diverso debe reflejar esta realidad en sus objetivos, sus métodos y sus criterios de evaluación del aprendizaje estudiantil. Empezamos esta sección con algunas consideraciones curriculares y terminamos con algunos ejemplos prácticos de la enseñanza de la variación basada en tareas.

4.1. Desarrollo curricular

El primer paso es una revisión de los objetivos del curso en cuanto a su definición en términos de la competencia lingüística y sociolingüística. Debido a lo que sabemos sobre la variación y la diversidad lingüística, ¿qué significa poseer una "competencia nativa"? y, adicionalmente, ¿resulta práctico intentar alcanzarla? El ideal nativo es como mínimo multidialectal, y generalmente multilingüe, con un inventario de herramientas lingüísticas, actitudes sociales y estrategias para manipularlas según las necesidades. Siguiendo la propuesta de House (2003), la competencia sociolingüística se debe definir como la habilidad de los aprendices de ser flexiblemente competentes en la comunicación internacional en un espectro amplio de temas y propósitos. En términos pragmáticos, este objetivo comprende un conocimiento de un rango de estrategias de expresión, reparación y estructura del discurso a través de varias normas culturales y transculturales. Asimismo, los objetivos gramaticales requieren de un enfoque que enseñe las diferencias pragmáticas y estilísticas entre las estructuras que varían por razones sociolingüísticas en diferentes comunidades: por ejemplo, *tuviera* frente a *tuviese*, *le invito* en comparación con *lo*

invito, etc. En términos léxicos y fonéticos, se trata de reconocer las fronteras dialectales y sociales que definen la identidad de los hablantes: por ejemplo, los rasgos que distinguen a los norteños, norte de México, área de Monterrey, de los "chilangos", término coloquial, a veces despectivo, que se utiliza para referirse a los hablantes de la Ciudad de México.

Así, el verdadero *objetivo* de alcanzar cierto nivel de competencia sociolingüística consiste en despertar la conciencia y ofrecer práctica acerca de un rango de usos lingüísticos que sean relevantes dentro de una cierta comunidad. Uno de los criterios para la selección de los estándares para la enseñanza del español como L2 depende de las variedades que forman parte del entorno del grupo particular de aprendices. Otro criterio propuesto recientemente por un equipo profesional de la Universidad Complutense de Madrid se basa en utilizar diccionarios, así como el Diccionario Panhispánico de Dudas, como herramienta en el aprendizaje/enseñanza de lenguas (García Aranda, Alvar Ezquerra, Nuño Álvarez, Cazorla Vivas y Arribas Jiménez 2016) que refleja la diversidad de variedades geográficas en el mundo hispanohablante por lo menos a nivel léxico.

Los componentes de un currículo que pretenden educar acerca de la conciencia dialectal según propone Henderson (2014) para enseñar el inglés en las escuelas son: (1) inculcar respeto hacia diferentes variedades lingüísticas, (2) explicar la variación sociolingüística y sus conceptos fundamentales y (3) practicar mediante la comparación y el contraste entre las variedades locales y la variedad estandarizada. Se le atribuye a Walt Wolfram (Wolfram, Adger y Christian 1999) el haber desarrollado los programas basados en el aprendizaje de la conciencia dialectal en el aula (*Classroom Based Dialect Awareness* o CBDA, por sus siglas en inglés), expandidos luego por Martínez (2003) para incorporar a los hablantes de herencia. Estos programas se desarrollan con base en los siguientes *temas*:

a) Los dialectos son naturales
b) Los dialectos son regulares
c) La variación ocurre en diferentes niveles
d) Los dialectos son indéxicos de las relaciones sociales en términos de sus funciones, su distribución y su evaluación

Según los objetivos y los temas establecidos, el sistema de *evaluación* necesita incorporar criterios para medir el éxito de alcanzar un nivel adecuado de la conciencia sociolingüística. Pakir (1991) propuso un modelo de dimensiones del bilingüismo de acuerdo con la noción del inglés pluricéntrico compuesto por una dimensión de competencia lingüística y una dimensión de formalidad, es decir, una dimensión estilística en la cual se incluyen aspectos sociolingüísticos. Resulta fundamental en el contexto estadounidense rescatar el valor de las variedades de español que se hablan en el país y contextualizar nuestras actividades docentes de acuerdo con los recursos que están disponibles en nuestras comunidades. Esta misma idea es aplicable en donde existen comunidades hispanohablantes numerosas.

4.2. Ejemplos prácticos

Para complementar la enseñanza de toda esta información valiosa, es necesario un elemento práctico que convierta la conciencia acerca de la variación y de la diversidad lingüística en conocimiento aplicable. Esta es un área nueva y abierta a la imaginación e investigación en el futuro. No obstante, ofrecemos algunos ejemplos específicos para emplear en una clase de español como L2.

4.2.1. Enseñanza de la importancia de la diversidad lingüística

La introducción del concepto básico de la diversidad es el paso preliminar a la introducción de las variables específicas que forman parte del estudio sociolingüístico. Martínez (2003) propone una serie de juegos lingüísticos que establecen paralelismos entre la arbitrariedad lingüística y otros aspectos del mundo que nos rodea. Por ejemplo, para introducir el tema de la importancia y las funciones de los dialectos, se sugiere el juego tipo jerigonza "hablar en la efe", en el cual los estudiantes modifican las palabras del español reduplicando cada sílaba con una sílaba similar con [f]: *Angélica* [an-he-li-ka] > [an-fa-he-fe-li-fi-ka-fa]. Las ideas que surgen a raíz de este juego son la inteligibilidad entre los dialectos, sus efectos unificadores y separadores y sus propósitos entre los hablantes del mismo idioma. El tema de la distribución social de los dialectos se aborda a través de juegos etnográficos basados en jerga y eufemismos que ofrezcan la oportunidad a los aprendices de averiguar por sí mismos quiénes dicen qué cosa a quién y cuándo, sin la influencia prescriptivista de los libros de texto. Y, finalmente, el tema de la evaluación de la variación dialectal se estudia a través de los juegos que ponen de relieve la arbitrariedad lingüística y el rol histórico-político en la evaluación lingüística: el juego de apodos o la combinación de preferencias léxicas con banderas. El juego con banderas permite concluir que ciertos elementos léxicos son compartidos por comunidades con diferentes banderas mientras que ciertas banderas tienen más de una asociación léxica. De la misma forma, ciertas palabras no se asocian con ninguna bandera y su uso según el diccionario depende de cuestiones políticas de la época más que cualquier otra cosa. Estos juegos forman parte de un currículum propuesto por Martínez (2003) para la enseñanza de los hablantes de herencia, pero se aplican fácilmente a la enseñanza del español como L2 con el mismo fin de despertar la conciencia sobre la variación lingüística existente en español.

La enseñanza de variables específicas requiere más tiempo en el aula y más preparación por parte del profesor, aunque es recomendable hacer uso de los materiales auténticos disponibles. La enseñanza basada en las tareas (*Task-Based Language Teaching* o TBLT, por sus siglas en inglés) es un método dentro de la aproximación comunicativa a la enseñanza que proporciona una estructura adecuada de una lección en tres fases: preparación, tarea y actividad posterior (véase, Gurzynski-Weiss, Long y Solon 2017). Las lecciones típicas basadas en tareas normalmente son de índole grupal y tienen como propósito final despertar la conciencia sobre la variación a través de la resolución de problemas en el mundo real. Normalmente se trata de empezar con lo que ya se sabe y a partir de ahí guiar a los estudiantes en el descubrimiento del propósito de la lección. Por ejemplo, una lección puede estar organizada en las siguientes tres fases:

1) Preparación. Observar y analizar las variedades a las cuales los aprendices están expuestos.
2) Tarea. Expandir e introducir nuevas variedades en un contexto auténtico del mundo real.
3) Actividad posterior. Reflexionar sobre el nuevo conocimiento y estimular su aplicación adecuada en otros contextos similares.

Las actividades preparatorias y posteriores dependen de la tarea principal y es ahí donde se debe empezar la planificación de la lección: ¿Qué tipo de problema relacionado con la variación deberían saber resolver los estudiantes? Una vez establecido el objetivo, hay que diseñar una actividad preparatoria a partir del conocimiento y las habilidades que necesitan los estudiantes para aproximarse al problema. Y, finalmente, una vez resuelto el problema, la actividad posterior brinda la oportunidad de establecer conexiones más profundas entre el conocimiento adquirido, su valor y aplicación al mundo real. Los siguientes ejemplos representan algunas de las muchas posibles implementaciones de esta técnica a la enseñanza de la variación léxico-pragmática, morfosintáctica y fonética del español.

4.2.2. Enseñanza de la variación léxico-pragmática: el voseo

El voseo es el uso del pronombre *vos* para designar a la segunda persona singular (p. ej., *vos comés* frente a *tú comes*) en la mayor parte de la América Latina, incluyendo la región del Río de la Plata, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, entre otros países. Tiene varias manifestaciones, es decir, los llamados voseo auténtico (*vos comés/coméis/comís*), pronominal (*vos comes*) y verbal (*tú comés/coméis/comís*), y puede tomar lugar o coexistir con el tuteo con varias implicaciones sociales y pragmáticas de una región a otra, marcando la distancia social entre los interlocutores (véase la Figura 24.1).

El uso apropiado de un pronombre u otro se puede percibir como cortés o descortés y crear expectativas y prejuicios de las personas que lo usan inapropiadamente. Así, uno de los objetivos prácticos de enseñar esta variable en el aula podría ser alcanzar una negociación exitosa de un servicio (p. ej., compra-venta) o una relación entre dos personas (p. ej., una cita) en una región voseante. Con esta meta en mente, la etapa preparatoria de la lección consistiría en empezar con lo que los estudiantes ya saben del sistema referencial y los grados de formalidad en su idioma

	País (y regiones o estratos)	*VOS + presente*				*VOS + futuro*			
		comes	*comés*	*coméis*	*comís*	*comerás*	*comeréis*	*comerés*	*comerís*
1.	México (Chiapas y Tabasco)	-	+	-	-	+	-	-	-
2.	Guatemala, El Salvador, Honduras	-	+	-	-	-	-	+	+
3.	Nicaragua, Costa Rica	-	+	-	-	+	-	-	-
4.	Panamá	-	-	+	-	+	-	-	-
5.	Colombia	-	+	-	-	-	-	+	-
6.	Venezuela (Zulia)	-	-	+	-	-	+	-	-
7.	Venezuela (Andes)	-	+	-	-	+	-	-	-
8.	Ecuador (Costa)	-	+	-	-	+	-	-	-
9.	Ecuador (Sierra, formal)	+	-	-	-	+	-	-	-
10.	Ecuador (Sierra, informal)	-	-	-	+	-	-	-	+
11.	Peru (Arequipa)	-	-	-	+	-	-	-	+
12.	Bolivia (urbano)	+	-	-	-	+	-	-	-
13.	Bolivia (rural, centro y norte)	-	+	-	-	+	-	-	-
14.	Bolivia (rural, sur)	-	-	+	-	-	+	-	-
15.	Argentina, Uruguay y Paraguay	-	+	-	-	+	-	-	-
16.	Chile (informal urbano/rural)	-	-	-	+	-	-	-	+
17.	Chile (formal urbano/rural)	-	+	-	-	+	-	-	-

Figura 24.1 Variación diatópica, diastrática y diafásica del voseo según Páez Urdaneta (1981)

nativo y en español hasta el momento. De acuerdo con esto, proponemos el siguiente esquema para una lección correspondiente al tema:

1) Preparación. Representar un diálogo de una negociación de una cita en el idioma nativo de los estudiantes.
2) Tarea/problema. Alcanzar una negociación exitosa de una cita.
    a. Observar varios ejemplos audiovisuales de una negociación de una cita en diferentes países hispanohablantes, empezando por los que solo usan el tuteo (p. ej., Puerto Rico o España) y luego los que recurren al voseo del tipo que se propone enseñar (p. ej., pronominal y verbal: *vos comés*).
    b. Analizar las semejanzas y diferencias en los diálogos representativos de los diversos países, mediante la comparación del uso de *tú*, *vos* y *usted* con respecto a diferentes tipos de relaciones.
    c. Discutir las conclusiones de los estudiantes y proporcionarles información adicional según los objetivos de la lección: la conjugación verbal, la distribución geográfica, los diferentes tipos del voseo, etc.
3) Actividad posterior. Reflexionar sobre la importancia del voseo de forma oral o escrita y practicarlo en unas tareas de producción controladas (p. ej., transformar anuncios escritos del tuteo al voseo para una publicidad intercultural) o semiguiadas (p. ej., crear y representar diálogos de negociaciones similares), dependiendo del nivel de los aprendices y la logística del curso.

4.2.3. Enseñanza de la variación morfosintáctica: el leísmo

La variación morfosintáctica resulta más compleja que la fonético-fonológica porque las variantes de una variable de este tipo ya no se pueden definir como dos maneras de decir lo mismo por su estrecha relación con la semántica y la pragmática. Por lo tanto, las variables morfosintácticas pueden crear problemas de significado implícito y malentendidos en términos referenciales e interpersonales. El *leísmo* es un buen fenómeno para ejemplificar los varios tipos de malentendidos. Por ejemplo, el problema de significado puede surgir con los verbos potencialmente ditransitivos como *traer*: La frase "le traje en coche" significa "traje a alguien en coche" para los españoles que son leístas, es decir, la mayor parte de la población, dado que se trata de un fenómeno muy extendido cuando se trata de referente animado, pero suena incompleta para los no leístas que esperan escuchar qué es lo que "le traje en coche" a otra persona, por ejemplo "un pedido". A su vez, el *leísmo* de segunda persona (p. ej., *a usted le invito*) se observa con ciertos verbos en partes de Latinoamérica para marcar distancia social y, por lo tanto, está relacionado con el uso de la cortesía verbal. No es sorprendente entonces que los aprendices experimenten frecuentemente malentendidos comunicativos relacionados a los clíticos. Por un lado, la enseñanza del *leísmo* puede parecerles un tanto confusa debido a su falta de competencia lingüística con respecto a esta estructura en particular, pero también ofrece validación de la dificultad que sufren los aprendices y puede ayudarles a prestar más atención al habla a su alrededor y a su propio uso del español. Así, la enseñanza de la variación en el sistema de los clíticos, su distribución geográfica y su significado social debe construirse sobre la base del conocimiento del sistema etimológico. Se propone el siguiente plan de clase cuyo objetivo sería enseñar a los aprendices a leer entre líneas en relación con este fenómeno.

1) Preparación. Discutir sobre cómo los aprendices han usado el lenguaje para implicar interés, desinterés y sus rasgos de identidad en mensajes de texto y cartas en su idioma.
2) Tarea/problema. Escoger al mejor candidato para un puesto de trabajo según las pistas que describan su identidad e intenciones implícitas, es decir, entre líneas.

    a. Ver ejemplos de cartas de presentación de varios hispanohablantes solicitando el mismo puesto en una compañía.
    b. Dada cierta información sobre la compañía y el candidato ganador, analizar y comparar estas cartas con la carta ganadora.
    c. Discutir las diferencias en el uso de los clíticos y el efecto que producen en la impresión general de los candidatos: su origen, su conocimiento de la compañía y disponibilidad de acomodarse a su dialecto y su selección de referencia a la segunda persona. Por ejemplo, en una carta dirigida a una compañía española, concluir con la frase *le saludo cordialmente* frente a *lo saludo cordialmente*. En este punto es buena idea mencionar otros fenómenos relacionados con los clíticos de tercera persona, incluyendo el *laísmo* y *loísmo*.

3) Actividad posterior. Reflexionar sobre la importancia de la variación de los clíticos de forma oral o escrita y practicarlos en unas tareas de producción controladas (transformar un texto según los datos de varios candidatos y su deseo de impresionar al lector) o semiguiadas (escribir dos cartas de presentación: una para una compañía en el área leísta de España y otra para una compañía latinoamericana), dependiendo del nivel de los aprendices y la logística del curso.

4.2.4. Enseñanza de la variación fonética: la /s/ final de sílaba

La aspiración y elisión de la /s/ final de sílaba constituye el fenómeno fonético-fonológico más estudiado por la sociolingüística variacionista en el mundo hispanohablante. En general, se encuentra en el sur de España, en las islas Canarias, el Caribe, área de influencia del mar Caribe (norte de Colombia y Venezuela), y las tierras bajas de Latinoamérica (zonas de costas donde se encontraban los grandes puertos del área), y en muchos casos tiene valor estilístico como marcador del habla informal (véase Sección 3.2.1). Las repercusiones de no manejar la variante aspirada pueden afectar las relaciones interpersonales a través de crear malentendidos en términos referenciales (tratándose de cosas en plural o singular, de segunda o tercera persona) o interpersonales (creando barreras de formalidad o identidad extranjera). De ahí, un problema cotidiano que deben poder resolver los aprendices es manejar los registros para causar una buena impresión y encajar en las diferentes comunidades con propósitos distintos. Como antes, la actividad preparatoria pondrá de relieve el conocimiento previo de los alumnos y la actividad posterior proporcionará maneras de aplicar el conocimiento adquirido a situaciones auténticas. Ejemplificamos la enseñanza de la aspiración de la siguiente forma:

1) Preparación. Leer en voz alta el texto de dos mensajes telefónicos pidiendo una entrevista periodística: a) a un hombre de negocios sobre su compañía y b) a un pequeño comerciante local sobre su familia. A continuación, se pueden comparar las diferencias que deben distinguir estos mensajes según el interlocutor, el tema de conversación y el propósito de la llamada.
2) Tarea/problema. Conseguir una entrevista para un reporte periodístico.

    a. Escuchar ejemplos de unas llamadas telefónicas de varios hispanohablantes con propósitos distintos en un dialecto donde la /s/ se produzca de manera variable.

b. Analizar y clasificar estas llamadas en más o menos formales y describir las divergencias que contribuyen a la diferencia de registro, empezando por el léxico, las formas de tratamiento y al final la pronunciación.
c. Discutir las conclusiones de los estudiantes y proporcionarles información adicional según los objetivos de la lección: la articulación de la /s/ aspirada y elidida u omitida, su distribución geográfica, sus diferentes valores sociales, etc.

3) Actividad posterior. Reflexionar sobre la importancia de la aspiración de forma oral o escrita y practicarla en tareas de producción controladas (leer el mismo texto de un mensaje telefónico de manera formal e informal) o semiguiadas (crear y representar diálogos entre colegas en un ambiente profesional y contrastarlo con diálogos entre amigos y familiares), dependiendo del nivel de los aprendices y la logística del curso.

A modo de conclusión, en el presente capítulo hemos destacado que los estudios de la sociolingüística en los últimos 40 años nos han proporcionado información que destaca el valor de la diversidad lingüística y de las variedades minoritarias en nuestras comunidades. Este conocimiento debe ser empleado en las aulas no solo con el propósito de diseñar programas de educación más efectivos, sino también para incorporar a los propios grupos marginados dentro del sistema. El mundo hispanohablante representa una comunidad de casi medio millón de hablantes repartidos en cuatro continentes, por lo cual la variación geográfica, social e individual constituye una característica inherente al idioma. Así, en el capítulo se han presentado ejemplos prácticos de la enseñanza de la variación mediante la metodología de la enseñanza basada en las tareas como un proceso por etapas que incorpora al alumno como un participante activo. Sin duda, la incorporación de este tipo de temas contribuye a la formación de hablantes con conciencia sociolingüística, lo cual tendrá beneficios en términos de la efectividad de la comunicación y de la interacción interpersonal con diferentes grupos lingüísticos y culturales. Como un reto para el futuro, en el caso específico del español, los investigadores y profesores tendrán que colaborar y desarrollar una agenda de investigación que incorpore los avances de los estudios sociolingüísticos de manera que se puedan desarrollar mejores métodos y técnicas de la enseñanza y evaluación que cubran las necesidades de los hablantes de español como L2 y los hablantes de herencia.

Bibliografía recomendada

Díaz-Campos, M. 2011. *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
Díaz-Campos, M. 2014. *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
Díaz-Campos, M., K. Geeslin y L. Gurzinsky-Weiss. 2017. *Introducción y aplicaciones contextualizadas a la lingüística hispánica*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
Geeslin, K. 2013. *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Bibliografía citada

Bell, A. 1984. "Language Style as Audience Design". *Language in Society* 13 (2): 145–204.
Blas Arroyo, J. L. 1994. "Datos sobre el uso de los pronombres átonos de tercera persona en el habla de Valencia: aproximación sociolingüística". *Epos. Revista de filología* 10: 93–136.
Charity Hudley, A. H. y C. Mallinson. 2011. *Understanding English Language Variation in US Schools*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Espinoza, A. 1946. "Estudios sobre el español de Nuevo Méjico, parte II: morfología". [traducido por Ángel Rosenblat de Espinoza 1911–1913]. *Biblioteca de dialectología hispanoamericana*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

García, E. 1986. "El fenómeno (de) queísmo desde una perspectiva dinámica del uso comunicativo de la lengua". En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*, ed. J. G. Moreno de Alba, 46–65. Ciudad de México: UNAM.

García, O. 1993. "From Goya Portraits to Goya Beans: Elite Traditions and Popular Streams in U.S. Language Policy". *Southwest Journal of Linguistics* 12: 69–86.

García Aranda, M. Á., M. Alvar Ezquerra, P. Nuño Álvarez, C. Cazorla Vivas y M. Arribas Jiménez. 2016. *El diccionario como herramienta en el aprendizaje/enseñanza de lenguas. Creación de una plataforma multimedia*. Madrid: Universidad Complutense.

Gerfen, C. 2002. "Andalusian Codas". *Probus* 14: 247–277.

Godley, A. J., J. Sweetland, R. S. Wheeler, A. Minnici y B. D. Carpenter. 2006. "Preparing Teachers for Dialectally Diverse Classrooms". *Educational Researcher* 35 (8): 30–37.

Gómez Manzano, P. 1992. *Perífrasis verbales con infinitivo* (*Valores y usos en la lengua hablada*). Madrid: UNAM.

Gurzynski-Weiss, L., A. Y. Long y M. Solon, eds. 2017. *TBLT and L2 Pronunciation: Do the Benefits of Tasks Extend beyond Grammar and Lexis? Studies in Second Language Acquisition* 39 (2).

Gutiérrez-Rexach, J., ed. 2016. *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Londres y Nueva York: Routledge.

Henderson, M. 2014. *Teaching Language Variation in Primary School*. Ponencia presentada en el 43[avo] congreso *New Ways of Analyzing Variation*, Chicago, Illinois.

House, J. 2003. "Teaching and Learning Pragmatic Fluency in a Foreign Language: The Case of English as a Lingua Franca". En *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*, eds. A. Martinez Flor, E. Usó Juan y A. Fernández Guerra, 133–159. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Hualde, J. I., A. Olarrea, A. M. Escobar y C. E. Travis. 2009. *Introducción a la lingüística hispánica*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Klee, C. y A. Lynch. 2009. *Español en contacto con otras lenguas*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Klein-Andreu, F. 2000. *Variación actual y evolución histórica: los clíticos le/s, la/s, lo/s*. Múnich: LINCOM Europa.

Labov, W. 1972. "The Social Stratification of (r) in Nueva York City Department Stores". En *Sociolinguistic Patterns*, ed. W. Labov, 43–54. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania Press.

Lafford, B. 1986. "Valor diagnóstico-social del uso de ciertas variantes de /s/ en el español de Cartagena, Colombia". *Estudios sobre la fonología del español del Caribe*: 53–75.

Lipski, J. M. 2008. *Afro-Bolivian Spanish*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

Martínez, G. 2003. "Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach". *Heritage Language Journal* 1 (1): 1–14.

Medina-Rivera, A. 1999. "Variación fonológica y estilística en el español de Puerto Rico". *Hispania* 82 (3): 529–541.

Nieto, K. E. 2010. "The Place of Nonstandard Spanish in the Classroom: Beyond the 'Separate but Equal' Approach". *Divergencias. Revista de estudios lingüísticos y literarios* 8 (2): 41–53.

Páez Urdaneta, I. 1981. *Historia y geografía hispanoamericana del voseo*. Caracas: La Casa de Bello.

Pakir, A. 1991. "The Range and Depth of English-Knowing Bilinguals in Singapore". *World Englishes* 10 (2): 167–179.

Parodi, C., K. V. Luna y Á. Helmer. 2012. "El leísmo en América y en España: bifurcación de una norma". *Bulletin of Hispanic Studies* 89 (3): 217–236.

Poplack, S., L. G. Jarmasz, N. Dion y N. Rosen. 2015. "Searching for Standard French: The Construction and Mining of the 'Recueil historique des grammaires du français'". *Journal of Historical Sociolinguistics* 1 (1): 13–55.

Powel, P. W. 1971. *Tree of Hate: Propaganda and Prejudices Affecting United States Relations with the Hispanic World*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.

Rabanales, A. 1974/2005. "Queísmo y dequeísmo en el español de Chile". *Onomázein* 12 (2): 23–53.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Romero, J. 1995. *Gestural Organization in Spanish. An Experimental Study of Spirantization and Aspiration*. Tesis doctoral, University of Connecticut.

Sayer, P. 2013. "Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning through the Vernacular". *TESOL Quarterly* 47 (1): 63–88.

Schwenter, S. A. 1999. "Evidentiality in Spanish Morphosyntax: A Reanalysis of '(de)queísmo'". En *Estudios de variación sintáctica*, ed. M. J. Serrano, 65–87. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

Serrano, M. J. 1998. "Estudio sociolingüístico de una variante sintáctica: el fenómeno dequeísmo en el español canario". *Hispania* 81 (2): 392–405.

Widdison, K. 1997. "Phonetic Explanations for Sibilant Patterns in Spanish". *Lingua*: 253–264.

Wolfram, W. 2008. "Language Diversity and the Public Interest". En *Sustaining Linguistic Diversity*, ed. K. King, 187–202. Washington, DC: Georgetown University Press.

Wolfram, W., C. T. Adger y D. Christian. 1999. *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

25
DIALECTOLOGÍA
(Dialectology)

Francisco Moreno-Fernández

1. Introducción

En este capítulo se presentan algunos aspectos fundamentales relativos a la variación dialectal y a su tratamiento en la enseñanza del español como segunda lengua (L2). Se parte de un estado de la cuestión sobre la atención a las variedades dialectales en la enseñanza. A continuación, se ofrece una caracterización general de la diversidad dialectal del español, así como la definición de algunos conceptos básicos de la dialectología, especialmente aquellos que afectan de forma más directa a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Esta presentación se acompaña del comentario de las más conocidas propuestas de zonificación dialectal del español. Asimismo, se analiza el carácter policéntrico de la norma del español y se presentan diferentes contextos de enseñanza de la lengua. Finalmente, se abordan cuestiones que afectan al tratamiento de las variedades y los rasgos dialectales en la enseñanza y en la evaluación del español como lengua segunda y extranjera.

Palabras clave: dialectología; estándar; contextos de enseñanza; áreas dialectales; geografía lingüística

In this chapter, some fundamental aspects of dialectal variation and its treatment in teaching Spanish as a second language (L2) are presented. The first section includes a state of the art on attention to dialectal varieties in language teaching, as well as a general characterization of the dialectal diversity of Spanish. Then, a general overview of the dialectal diversity of Spanish is provided, as well as the definitions of some basic dialectological concepts, especially those affecting most directly the teaching and learning of languages. This presentation is accompanied by the analysis of some well-known proposals of dialectal division of the Spanish language. In addition, the polycentric norm of Spanish and different contexts of language teaching are analyzed. Finally, issues affecting the treatment of varieties and dialectal features in the teaching and assessment of Spanish as a second language (L2) are discussed.

Keywords: dialectology; standard; teaching contexts; dialectal areas; linguistic geography

2. Estado de la cuestión

La lengua española, distribuida por una superficie de 9,2 millones de kilómetros cuadrados —cifra que se aproxima a la extensión de los Estados Unidos o de China— encierra una diversidad de modalidades dialectales acordes a su amplio territorio y a su compleja historia. Dichas modalidades se identifican tanto en los territorios europeos como en los americanos —además de en los continentes africano y asiático—, y gozan de diferente demografía, extensión geográfica, consideración social y reconocimiento interregional (Moreno-Fernández y Otero 2008). Históricamente, la valoración de estas variedades en la enseñanza no ha sido de simetría, sino de privilegio para la modalidad castellana, del norte peninsular de España. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX se ha desarrollado una perspectiva de equivalencia o simetría entre las variedades más destacadas (Moreno-Fernández 2010a), a la que contribuyó decididamente la creación, en 1951, de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

El tratamiento de las variedades dialectales en la enseñanza de la lengua ha sido considerado, en la teoría y en la práctica, desde comienzos del siglo XX, como un factor estrechamente ligado a las ideologías pedagógicas imperantes en cada época y en las diferentes áreas lingüísticas. En 1917, Daniel Jones se refería a la preeminencia del estándar escrito sobre el hablado en el proceso de enseñanza, lo que evidenciaba la importancia concedida tanto a la escritura, como a la existencia de un modelo único de referencia para el uso de la lengua. A lo largo del siglo XX, el peso del "estándar" en la enseñanza general se convirtió en un hecho tan irrebatible que fue trasladado a la metodología de enseñanza de segundas lenguas, de tal suerte que actualmente se trata de una creencia fuertemente arraigada en buena parte de los agentes implicados, más allá de la eficacia de su proyección en la práctica educativa (Milroy y Milroy 1985; Milroy 2001).

La irrupción de los modelos estructurales y, a partir de los años 70, de los modelos nociofuncionales y comunicativos en la enseñanza de lenguas segundas no supuso un tratamiento sistemático de las variedades de la lengua, excepto en lo referido a los registros. Sin embargo, la creciente importancia atribuida a los entornos culturales y a los contextos educativos desde finales del siglo XX ha llevado a considerar la atención a las variedades del español, en sus diversas dimensiones, como una necesidad. Este cambio de perspectiva se vio reforzado además por el encomio y el renovado respeto hacia el multiculturalismo, el multilingüismo y la identidad, especialmente en las actividades de naturaleza internacional (Velasco 2000). Asimismo, sobre la enseñanza de lenguas han venido a incidir otros elementos que han reforzado la atención a la diversidad interna de la lengua: pensamos en los grandes procesos poblacionales, como los movimientos migratorios o la movilidad internacional —concretamente la estudiantil—, o en los importantes desarrollos de la tecnología, como la multimodalidad y el uso intensivo y extensivo de los medios y redes de comunicación social (Blommaert 2010).

En un proceso de atención progresiva a las variedades dialectales, se reconocen diversas tendencias u orientaciones, que pueden presentarse en forma de cuatro alternativas: 1) atención al uso referido a una norma preferente; 2) atención al uso referido a normas regionales específicas; 3) búsqueda de una variedad koinética o neutralizada; 4) atención a una multiplicidad de normas. En lo que se refiere al español como L2, tradicionalmente los modelos lingüísticos más difundidos para la enseñanza se basaron en el español castellano del norte de la península ibérica. La causa de ello tuvo que ver con la propia historia socio-política de esta lengua, pero también con el peso de España en el sector editorial y con la experiencia acumulada, sobre todo durante el último siglo, en la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. La referencia castellana, sin embargo, se ha ido diluyendo conforme se ha universalizado el estudio del español y conforme distintos países hispanohablantes —o incluso otros países, como Brasil o los Estados Unidos— se han ido sumando a la oferta de enseñanza de la lengua a no nativos. Ello también ha

provocado que se utilice como referencia la norma específica de grandes áreas geográficas con capacidad de atraer estudiantes extranjeros o aledañas a grandes comunidades educativas, como México, Chile, Colombia o el Río de la Plata (Moreno-Fernández 2010a).

El empleo de una variedad neutralizada es una alternativa practicada más en los dominios profesionales de la comunicación que en la enseñanza misma de la lengua, sin perjuicio de que determinados aspectos lingüísticos se enseñen en sus usos más comunes o menos dialectalizados. El llamado "español neutro" es una aspiración proyectada en productos comunicativos (periodísticos, documentales, culturales) que pretenden alcanzar una dimensión internacional (Petrella 1998; Guevara 2013). Asimismo, el recurso a la multiplicidad de normas suele aparecer en realidades comunicativas y educativas en las que participan agentes internacionales (estudiantes, profesores, administradores: por ejemplo, en el sistema de las Naciones Unidas), más que como una decisión pedagógica orientada al cumplimiento de unos fines o unas expectativas determinadas.

Las cuatro tendencias mencionadas se manifiestan de forma diferente dependiendo de cada entorno de enseñanza, como se ha dicho, pero también de otros factores no poco importantes, como la naturaleza de los centros, los equipos docentes, los materiales de enseñanza, los objetivos o el tipo de productos educativos (cursos, exámenes, pruebas de nivel, materiales de prácticas). Entre todos ellos, los materiales de enseñanza y evaluación encierran una especial significación, dado que suelen ser tratados como estándar o referencia, lo que los convierte, de hecho, en modelo de lengua, sea cual sea la orientación desde la que se hayan elaborado. Ahora bien, esos materiales no siempre han sido concebidos para los contextos concretos en que se utilizan, por lo que los centros y el profesorado han de estar atentos para su adecuación o para su complementación con otros recursos más adaptados a cada entorno educativo. El peligro para la enseñanza se encierra, por tanto, en la apariencia de neutralidad o estandarización de unos materiales en cuya elaboración también han podido influir factores ajenos a la mera pedagogía, como la atención a grandes mercados de la industria editorial y la rentabilidad económica. Con todo, la realidad educativa contemporánea resulta muy compleja y obliga a una reflexión profunda y renovada sobre el fenómeno de la variación dialectal y social en relación con la enseñanza de lenguas, por la internacionalización del español y su posicionamiento en el proceso de globalización.

3. Consideraciones metodológicas

El tratamiento de las variedades de una lengua, desde cualquier perspectiva, exige afrontar la cuestión del número y la naturaleza de sus dialectos. De hecho, en el origen de las variedades dialectales hay factores externos e internos, que se concretan de modo diverso en cada contexto específico y que explican la heterogeneidad de sus manifestaciones. Además, cuando la diversidad de entornos socioculturales es tan grande como la que exhiben las lenguas internacionales, la identificación y caracterización de las variedades dialectales resulta, lógicamente, más compleja. Este es el caso de la lengua española. Por eso mismo, distinguir entre "español de España" y "español de América", como frecuentemente se hace, no solo es un ejercicio simplista, sino que tergiversa gravemente la rica y compleja realidad dialectológica contemporánea de la lengua española (Moreno-Fernández 2014).

3.1. La zonificación dialectal del español

La zonificación dialectal del español —es decir, la división en zonas— ha sido abordada en diversas ocasiones y desde diferentes ángulos en el último siglo y medio (Alba 1992; Quesada 2014). Aunque la primera propuesta de división dialectal fue hecha por Armas y Céspedes en 1882, la primera planteada y razonada desde argumentos poblacionales, culturales y geográficos

fue la de Pedro Henríquez Ureña (1921, 1930, 1931), quien, junto a esos argumentos, manejó otro que durante una época resultó de gran peso: el contacto con las lenguas indígenas. Desde una perspectiva más netamente lingüística, José Pedro Rona (1964) propuso distinguir las áreas dialectales del español americano atendiendo a cuatro factores específicos: dos fonéticos (yeísmo y rehilamiento: *raya* y *ralla*, como [ˈraɟa] o [ˈraʒa]) y dos gramaticales (voseo y concordancia verbal: *vos tenés/vos tienes/tú tienes*). Similar en cuanto al método fue la propuesta de Juan Zamora Munné (1979–1980), quien estableció las áreas del español americano a partir de tres rasgos: el voseo, el tratamiento de la /s/ y el de la velar /x/. En la línea de atención a la fonética, pero sin el deseo específico de descubrir áreas dialectales, Melvyn Resnick (1975) prefirió crear un catálogo de rasgos con sus localizaciones geográficas. Por su parte, Philippe Cahuzac (1980) practicó el ejercicio de la zonificación americana a partir del léxico agrícola, prestando, pues, atención al plano de lexicología dialectal.

Más recientemente, la Asociación de Academias de la Lengua Española ha elaborado sus obras de referencia, incluido el *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI), contando con la colaboración y supervisión de académicos de diversas áreas hispánicas reunidos por comisiones (RAE-ASALE 2005, 2010). El criterio utilizado por las Academias para la representación de las áreas dialectales no es estrictamente lingüístico ni se justifica como tal, pero combina los perfiles geolingüísticos generales de las principales áreas hispánicas con la funcionalidad organizativa de las Academias. Por último, cabe mencionar la aparente tendencia a la configuración de dos "superdialectos" del español (uno urbano y otro rural), como consecuencia de la comunicación masiva mediante redes informáticas y por los medios internacionales de comunicación, según la cual las variedades de las principales ciudades de todo el espacio hispanohablante vendrían a ir coincidiendo progresivamente en sus usos léxicos (Gonçalves y Sánchez 2014; Moreno-Fernández 2014). Para el resumen de todas estas propuestas, véase la Tabla 25.1. La referencia a estas propuestas de división geográfica de la lengua española tan solo pretende reflejar la dificultad teórica y práctica de establecer un inventario dialectal razonado y aceptado de forma general.

Para estas páginas, proponemos tener en cuenta una zonificación que incluya todo el espacio hispanohablante y partir de una base lingüística y perceptiva, y por ello se dará preferencia a los criterios propuestos por Moreno-Fernández (2000 y 2010a), con plena conciencia de los inconvenientes que ello plantea. Esta propuesta distingue para el área europea las variedades castellana, andaluza y canaria, mientras que en el gran territorio americano se distinguen las variedades mexicano-centroamericana (incluida la estadounidense), la caribeña, la andina, la chilena y la austral. Aparte quedarían las variedades criollas de Filipinas y América, así como el español de Guinea. Todas ellas son merecedoras de consideración desde el plano de la enseñanza de la lengua, como L1 y como L2, puesto que pueden aportar datos o modos de reflexionar sobre la aproximación pedagógica a la enseñanza de las variedades del español.

3.2. Conceptos fundamentales de dialectología

Cualquier reflexión sobre la variación dialectal obliga al conocimiento de algunos conceptos fundamentales de la dialectología, especialmente aquellos que afectan de forma más directa a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Una primera distinción elemental es la que opone *lengua* a *estándar* y a *dialecto*; y, secundariamente, *dialecto* a *registro*. Haciendo omisión de las largas discusiones teóricas que se han mantenido respecto al concepto de *lengua* (Moreno-Fernández 2014), podemos destacar que los rasgos que caracterizan a las lenguas frente a los dialectos no son de naturaleza propiamente lingüística. La existencia de las lenguas se vincula a criterios políticos y al reconocimiento de la soberanía de las naciones, pero no a criterios lingüísticos. Un *dialecto* sería la modalidad de una lengua determinada tal y como se usa en un territorio determinado,

Tabla 25.1 Propuestas de zonificación dialectal de la lengua española

Autores	*Áreas*	*Criterios*
Armas y Céspedes (1882)	Criollo (Caribe), México y Centroamérica, Pacífico, Buenos Aires	Tendencia a constituir idiomas en América
Henríquez Ureña (1921, 1930, 1931)	México (+Norteamérica, Centroamérica), Antillas, Andes, Chile, Argentina (+Uruguay, Paraguay, SE Bolivia)	Fonética americana. Geografía. Política. Contacto con lenguas indígenas
Rosenblat (1962)	Tierras altas/Tierras bajas	Fonética. Influencia de lenguas indígenas
Rona (1964)	16 áreas delimitadas por isoglosas	Isoglosas: yeísmo, zeísmo, voseo, concordancia verbal
Resnick (1975)	256 áreas. Índice de rasgos con marcación geográfica	Fonología. Identificación de unidades dialectales mínimas
Zamora Munné (1980)	9 áreas delimitadas por presencia y ausencia de rasgos seleccionados	Fonética americana: voseo, pronunciación de /x/, pronunciación de /s/
Cahuzak (1980)	4 grandes áreas: I. México, Centroamérica, Antillas, Venezuela, Colombia. II. Venezuela andina, Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, N. Chile, NO Argentina. III. Chile. IV. Argentina, Uruguay, Paraguay, O. Bolivia	Lexicología dialectal. Léxico agrícola
Moreno-Fernández (2000, 2010a)	Mexicano-centroamericana, caribeña, andina, chilena, austral, castellana, andaluza, canaria	Lingüístico holístico
ASALE (2005, 2010)	Chile, Río de la Plata, Andes, Caribe continental, México y Centroamérica, Antillas, Estados Unidos y Filipinas, España	Comisiones académicas
Gonçalvez y Sánchez (2014)	Superdialecto urbano – Superdialecto rural	Coincidencias léxicas en mensajes de Twitter

sabiendo que, cuando hablamos de dialectos, pensamos, no solo en la pronunciación sino también en el léxico, la morfología, la sintaxis y los elementos discursivos; esto es, pensamos en la lengua como un todo. La *lengua* sería el sistema lingüístico utilizado históricamente por una comunidad y percibido como tal, más allá de que se le reconozcan modalidades diferentes según la geografía (Trudgill 2003). El *estándar*, por su lado, es una variedad vinculada a la lengua escrita y a la educación idiomática, y considerado como propio de los grupos sociales de prestigio (Davis 1997; Trudgill 2003). Por su condición de habla modélica, se trata de una modalidad objeto de planificación o regulación formal (ortográfica, gramatical, léxico-semántica), que también es objeto de enseñanza. En relación con la lengua española, el problema reside en que no existe un estándar, único y homogéneo, para la enseñanza universal del español, sino que puede hablarse de un estándar para cada una de las grandes áreas dialectales hispánicas. En cuanto al *registro*, como explicó, M.A.K. Halliday (1982), si el dialecto identifica la lengua en relación con sus usuarios, el registro lo hace en relación con sus usos. Los registros son, pues, variedades funcionales que vienen determinadas principalmente por cuatro factores: el tema al que se refieren los discursos, su grado de formalidad, el canal de comunicación y la intención en el uso de la lengua (Trudgill 2003).

Junto al conocimiento de los conceptos mencionados, igualmente necesario es el de los fundamentos de la dinámica espacial o geográfica de las variedades dialectales, tanto en lo que se refiere a su distribución geográfica, como en lo que afecta a la disposición de las variedades (Chambers y Trudgill 1980). La comprensión de la realidad geolingüística es esencial para una adecuada valoración de las modalidades de una lengua y esa realidad nos revela que no existen fronteras nítidas capaces de separar a un dialecto de otro, sino fronteras geográficas entre rasgos concretos. Al límite geográfico de cada rasgo lingüístico de una modalidad se le da el nombre de *isoglosa*. De este modo, el área geográfica de una variedad como la del español mexicano-centroamericano podría ofrecer una isoglosa para el fenómeno del voseo —utilizado desde el sur de México hacia Centroamérica— y otras fronteras diferentes para la pronunciación de la palatal /ʝ/ o para el uso de la preposición *hasta* con valor de punto a partir del cual (p. ej., *el comercio abre hasta mediodía* “el comercio abre a partir de mediodía”). Cuando varias de esas isoglosas se concentran formando *haces*, resulta más fácil identificar el límite de una variedad dialectal en su conjunto. En caso contrario, el fenómeno resultante es un *continuo dialectal*, por el cual el habla de una localidad A es comprensible para los hablantes de la localidad B y la de esta para los de una localidad C, pero estos últimos ya no comprenden en el mismo grado la variedad A. Esta situación es bastante frecuente entre variedades románicas europeas, y nos revela la complejidad de interpretar y de explicar la relación entre variedades dialectales.

Por otro lado, cuando las variedades dialectales se manejan en contextos de contacto, como los de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, es inevitable incorporar otros conceptos complementarios, aunque no menos decisivos, como los de *acento*, *modelo* o *norma*. El tratamiento que se otorga a estas nociones depende en gran medida de los ámbitos desde los que se practica la enseñanza y de sus tradiciones didácticas, pero en todos ellos tales nociones exigen una reflexión teórica por parte del profesorado. Cuando se habla de *norma* en el ámbito de la enseñanza se hace referencia preferentemente a las normas o reglas elaboradas y difundidas por los medios e instituciones con capacidad para ello. Los instrumentos en los que la norma se manifiesta son los manuales o métodos de enseñanza, que, a su vez, suelen recoger lo establecido en las obras prescriptivas. En el caso de la comunidad hispánica, las normas y recomendaciones formales y los criterios que las guían figuran en la ortografía, la gramática y los diccionarios de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Son esos conjuntos de normas los que configuran el *modelo* de lengua que se transmite en la enseñanza, al que suele darse la denominación de *estándar*, por influencia de la bibliografía anglosajona (Wilkinson 1995).

En lo que se refiere al *acento*, se trata de un tipo de pronunciación que permite identificar al hablante desde el plano geográfico o desde el plano social. El acento es algo percibido relativamente por los oyentes, de forma que todo hablante puede identificarse por un acento determinado (Trudgill 2003). Los hablantes de segundas lenguas suelen ser reconocidos como tales porque su acento (esto es, su pronunciación) no coincide con el de los nativos, sea cual sea su región de origen.

Asimismo, en la construcción o elección de los modelos de lengua que guían la enseñanza, son esenciales los conceptos de *prestigio* y de *opinión*. El primero es determinante para la fijación de una norma (un estándar) o la elección entre normas alternativas, puesto que el modelo utilizado para la enseñanza suele ser el más prestigioso. El segundo se encuentra en la base de la noción de *percepción*, así como de las creencias y actitudes lingüísticas, tanto del profesorado como de los estudiantes. En lo que afecta específicamente a la percepción de las variedades dialectales, el cognitivismo nos permite entenderlas a partir de los conceptos de *rasgo*, *ejemplar* o *prototipo*, según se conceda relevancia a: 1) rasgos lingüísticos específicos (p. ej., el uso de *vosotros*, la pronunciación rehilada tensa de /ʝ/, etc.); 2) ejemplares o individuos

usuarios de una modalidad (p. ej., los propios profesores); y 3) prototipos de variedades caracterizados por un conjunto de rasgos dialectales (p. ej., los que se reflejan en los manuales). Es cierto que la lengua española goza de una relativa homogeneidad, que facilita el manejo de unos modelos comunes o de gran similitud; sin embargo, existen rasgos lingüísticos que no solo varían de un territorio a otro, sino que son más o menos relevantes según el contexto de enseñanza-aprendizaje. Actualmente la facilidad de acceso a las distintas manifestaciones del español —gracias a la movilidad y a los medios de comunicación social— da visibilidad a rasgos de toda procedencia.

Por último, en cuanto a las dificultades específicas en el aprendizaje de la lengua española como L2, pueden mencionarse el timbre de los componentes de un sistema vocálico reducido, la articulación de los sonidos palatales o líquidos (pronunciación de *che* y *ye*; distinción de [r] y [l]), en distintas posiciones, la concordancia gramatical recurrente, la distinción de series verbales como s*er/estar/haber/tener*, la distinción entre tiempos verbales de pasado o la distribución de usos y funciones de preposiciones como *a, en, hasta, para* o *por.* A ello deben unirse las cuestiones pragmático-discursivas, entre las que merecen especial mención las formas de tratamiento (tuteo-voseo-ustedeo). Todas estas dificultades, si bien caracterizan al español en general, suelen manifestarse de forma diferenciada en cada una de sus variedades.

4. Pautas para integrar la dialectología en la enseñanza

La multiplicidad de contextos de enseñanza provoca que los rasgos variables se perciban de forma diferente en cada caso, tanto por parte de los profesores como por parte de los aprendices. Esta realidad hace que el tratamiento de las variedades y de los rasgos dialectales en el aula de español como L2 ofrezca pautas y alternativas diferenciadas, dependiendo asimismo de variables particulares como las siguientes: objetivos de la enseñanza-aprendizaje, tipo de centro docente, origen del profesorado, tipo de evaluación de los conocimientos adquiridos, portafolio lingüístico de los estudiantes. Ahora bien, más allá de las decisiones que cada centro o, incluso, cada profesor tome al respecto en la inmediatez de su contexto, existen algunas cuestiones que se presentan como esenciales y que, antes o después, obligan a una reflexión. Entre esas cuestiones, destaca una por su naturaleza fundamental y por sus consecuencias metodológicas en relación con la enseñanza: la concepción general de la dialectología hispánica; esto es, la forma en que se entiende la distribución y ordenación de las variedades dialectales de la lengua española.

En la concepción general de la dialectología hispánica, hay una visión que quedó definitivamente apartada hace años, si bien su vigencia aún puede rastrearse en algunos casos, abocados a su extinción. Se trata de una interpretación monocéntrica de la comunidad hispanohablante, con su epicentro en la península ibérica y con su modalidad de referencia en el habla castellana, especialmente de Madrid o de localidades históricas como Salamanca, Valladolid o Burgos. La existencia de este "centro" exigía una "periferia", conformada por todas las demás variedades del español, incluidas las de España (andaluza, canaria), consideradas como formas parciales de un español cuyo único modelo válido para la enseñanza era el "castellano". El arraigo de esta concepción tuvo como consecuencia la redacción de materiales de enseñanza referidos exclusivamente a la modalidad castellana, con atención nula, cuando no despectiva, a las demás modalidades, hecho que se vio reforzado por la formulación histórica de la norma académica desde la variedad de Castilla, que convertía la planificación del idioma en una realidad externa (exonormativa) para la mayor parte de la comunidad hispanohablante.

Esta concepción monocéntrica y de carácter mayoritariamente exonormativo ha sido radicalmente modificada por parte de las autoridades académicas hispánicas —representadas por

ASALE—, que han ajustado sus criterios a la realidad del uso de la lengua y de su enseñanza. De este modo, la concepción de la dialectología hispánica imperante en la actualidad no es monocéntrica, sino policéntrica, y no es mayoritariamente exonormativa, sino endonormativa, puesto que los usos cultos mayoritarios de todas las grandes áreas dialectales reciben atención en las normas académicas. A esta concepción por parte de ASALE se le ha dado el nombre de "panhispanismo", que implica unas relaciones de simetría y equivalencia entre los usos cultos de todas las grandes variedades del español (RAE-ASALE 2009). Asimismo, la norma panhispánica intenta ser una referencia válida para el conjunto de la comunidad hispánica, pero acepta de modo flexible las particularidades de mayor implantación social en cada área dialectal, conformando una realidad policéntrica.

Ahora bien, además de la reflexión sobre cuestiones fundamentales que subyacen al tratamiento de las variedades lingüísticas del español en su enseñanza, es necesaria una reflexión referida a la variación en contextos específicos, en los que surgen situaciones, condiciones y dificultades particulares, que consecuentemente deben ser afrontadas también de forma particular. A continuación, se hará referencia a diversas situaciones y aspectos de la enseñanza de español como L2, tratados a modo de ejemplo entre una gama de posibilidades mucho más amplia y diversa.

4.1. La elección de un modelo adecuado

El concepto de *policentrismo* está estrechamente ligado a la configuración de los modelos lingüísticos que sirven de referencia tanto para la enseñanza, como para los usos profesionales de la lengua. No se trata exactamente, pues, del concepto de *pluricentrismo* de Heinz Kloss (1978) y Michael Clyne (1992), referido más bien a dinámicas normativas centrífugas. Una visión policéntrica del español justifica por sí misma la elección de modelos de lengua adecuados a cada área dialectal y, lo que no es menos importante, a las expectativas y necesidades de los estudiantes de español según su previsible actividad comunicativa con hispanohablantes. De esta forma, el modelo de lengua que predominaría de manera natural para la enseñanza de español a norteamericanos apuntaría al español mexicano-centroamericano, sin perjuicio de las tendencias presentes y futuras que se desarrollen dentro del español de los Estados Unidos. A su vez, el modelo que predominaría para la enseñanza de español a brasileños sería el referido al español austral; y, para la enseñanza a europeos, el referido al español de España. Esto no significa, sin embargo, que las normas de otras áreas no puedan aparecer en la enseñanza desplegada en cualquiera de ellas (español mexicano en Europa; español de España en Brasil; español austral en los Estados Unidos). Esto es posible, por un lado, cuando los equipos docentes cuentan con profesores de distintas procedencias dialectales, dado que el modelo más inmediato y de mayor capacidad de influencia sobre el aprendiz siempre es el del profesor (Andión 2008); por otro lado, esta realidad se sustenta en la amplia base común de todas las variedades dialectales hispánicas, en su alto grado de intercomprensión y en el prestigio interno de que disfrutan todas las variedades en sus usos más cultos.

Los cursos de español L2 en países hispanohablantes usualmente trabajan sobre la base del español de su entorno inmediato, sobre todo porque su profesorado procede mayoritariamente de allá y porque la sumersión lingüística por parte del aprendiz se produce, naturalmente, en la variedad de ese entorno. Los cursos en países no hispanohablantes, sin embargo, hacen depender su criterio, a este respecto, de dos factores principales: la formación de origen de su profesorado y las necesidades de los estudiantes. El profesorado es un factor esencial en este proceso. Así, el origen cubano de muchos profesores desplazados a los países del Este de Europa entre los años

60 y 80 desembocó en el aprendizaje del español en su modalidad caribeña por parte de los estudiantes de Rusia, Rumanía o Bulgaria; el origen de muchos lectores desplazados a Japón posibilita que el modelo de español que se enseña y se aprende sea el del castellano del centro-norte peninsular. Además, los convenios que las universidades firman entre sí para la movilidad y la ampliación de estudios de su alumnado también favorecen que se enseñe una modalidad u otra de español. Por eso, muchas universidades europeas propician el aprendizaje de un español de España, dado que es un destino cercano y que las relaciones interuniversitarias en Europa son relativamente eficaces. Esto no impide, como es lógico, que haya universidades europeas muy ligadas a América, en las que se prima la enseñanza de algún español americano, por contar con profesorado universitario de esa procedencia. Por su lado, en el sistema universitario estadounidense es frecuente trabajar con un modelo mexicano de español, puesto que numerosos estudiantes acaban disfrutando de estancias laborales o de estudios en México o Centroamérica. En resumidas cuentas, la adecuación del modelo de lengua a las características del entorno y a las necesidades de los estudiantes es la estrategia más conveniente para afrontar el tratamiento de las variedades en la enseñanza de español.

4.2. Enseñanza de español en los Estados Unidos

Dado que los Estados Unidos son el país del mundo donde hay más estudiantes de español como L2, conviene tratar mínimamente algunos aspectos que le conciernen (Roca 2000). En relación con la población hispana estadounidense, existen cuestiones que se proyectan directamente sobre la enseñanza de la lengua y sobre las variedades que han de servir como modelo de referencia. Dos de esas grandes cuestiones son la falta de homogeneidad de la comunidad hispana y su diferente grado de asimilación a la sociedad anglohablante. La falta de homogeneidad pone de relieve la pervivencia y visibilidad de los orígenes nacionales —y dialectales— de las diferentes comunidades hispanas. Siendo así, es frecuente que los hispanos sigan identificándose con su particular modo de hablar y que los mexicanos sean portadores de la modalidad hispana mayoritaria, al ser más del 60% del total de la población hispana estadounidense. Por eso no es de extrañar que los libros de texto utilizados en la enseñanza de español como segunda lengua presenten contenidos lingüísticos y culturales de cuño mexicano en gran parte. De hecho, la demografía "latina" fue la que llevó a la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP, *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*) en los años 70 a aconsejar el uso de un español "latinoamericano" en la enseñanza (AATSP 1972), especialmente para los nativos, aunque tal formulación mostrara la inconsistencia de que en la realidad no existe tal español "latinoamericano" unificado y homogéneo. En lo que se refiere al grado de asimilación a la sociedad anglohablante, es innegable que las generaciones más jóvenes de hispanos se sienten más asimiladas a la sociedad estadounidense que las de mayor edad (Martínez y Moreno-Fernández 2016). Este hecho también repercute en la lengua y en su enseñanza porque supone la valoración de rasgos lingüísticos que se van asentando en el español de los Estados Unidos independientemente del origen de cada grupo hispano.

Por otro lado, en el mundo académico existen discusiones sobre la naturaleza del español de los Estados Unidos, sobre su carácter autóctono y sobre la creación de una variedad dialectal propia, que permitiría hablar de un español "de" los Estados Unidos susceptible de ser trasladado a la enseñanza. A este español estadounidense se le da en ocasiones el nombre de *Spanglish* o *espanglish* (Zentella 1997), aunque no hay que confundir los fenómenos de transferencia, alternancia de código o mezcla característicos de las situaciones de contacto con la configuración

de una variedad específica del español, con toda su legitimidad, por muchos elementos del inglés que esta incluya (Otheguy y Stern 2010). En este sentido, también podría apelarse al español tradicional del Sur y Suroeste de los Estados Unidos, al español novomexicano y al peso relativo de la historia hispánica anterior a 1848 para la búsqueda de un modelo propio (Vergara Wilson 2015), pero lo cierto es que, fuera de sus territorios de influencia, estas variedades no se valoran como cruciales para el devenir del español estadounidense. El intercambio de influencias entre variedades del español llegadas a los Estados Unidos y de estas con el inglés son hoy el fundamento del español estadounidense. Los manuales de enseñanza de español, cuando no tienen una base lingüístico-cultural predominantemente mexicana, suelen ofrecer un modelo koinético o de fusión interhispánica, en parte porque los redactores suelen ser profesores de diferentes orígenes, con experiencia de trabajo en equipo con colegas de distintos perfiles dialectales. En este caso, la dificultad está en encontrar un modelo de lengua que se ajuste perfectamente a la realidad del español de los Estados Unidos, que no coincide plenamente ni con la mexicana ni con la caribeña. En cualquier caso, la diversidad de los modelos seguidos por los manuales, por el profesorado y por los propios estudiantes, muchos de ellos ya hispanohablantes, a menudo de origen mixto, pone en lugar prioritario, tanto en la formación de profesores, como en la práctica docente, todas las cuestiones referidas a la realidad dialectal del español.

Asimismo, las escuelas primarias y secundarias, y las universidades de los Estados Unidos cuentan con un número relevante de jóvenes pertenecientes a familias de origen hispano en las que el español es seña de identidad. Se trata, por tanto, de estudiantes que, en el peor de los casos, no se sienten ajenos a la cultura hispana y que, en el mejor, son miembros activos de la comunidad hispanohablante en un nivel nativo. Son los llamados hablantes de *español como lengua de herencia* o *heredada* que suelen manejar el español para la comunicación familiar e informal, pero no en sus registros más cuidados, públicos o prestigiosos (Fishman 2001; Valdés 2001; Beaudrie y Fairclough 2012). Estos hablantes pueden pertenecer a distintas generaciones sociolingüísticas, lo cual afecta a su dominio de la lengua, y pueden haber estado en contacto con distintas variedades dialectales a la vez, en el entorno familiar y educativo.

La enseñanza de español como lengua de herencia se plantea como una necesidad en sociedades que cuentan con una población de origen hispano de notables dimensiones, cuando los estudiantes reciben normalmente su educación regular en otra lengua (véase el Capítulo 29 de Belpoliti y Gironzetti en este volumen). En estos casos, los centros educativos están respondiendo con la creación de programas especiales de español como lengua de herencia, que, a su vez, están llevando a la creación de materiales específicos para este tipo de estudiantes (Parra 2016). De hecho, en los Estados Unidos ya existen iniciativas profesionales y publicaciones dedicadas específicamente al análisis y la reflexión sobre este tipo de enseñanza, como el *Natural Heritage Language Resource Center* de la Universidad de California o como la revista *Heritage Language Journal* (Parra 2017). No obstante, la atención a los hablantes de herencia también se revela como imprescindible en contextos europeos, especialmente en los países germánicos y escandinavos, donde la emigración hispana ha sido intensa desde finales del siglo XX (Moreno-Fernández 2010b).

4.3. La evaluación internacional del español

Otro aspecto de la enseñanza de español que implica directamente a su realidad dialectal es el de la evaluación y la certificación, campo que, no obstante, arrastra un importante déficit de publicaciones experimentales, en todas sus facetas. Desde España se elabora y ofrece el sistema de certificados denominado DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) (examenes.cervantes.es). Se trata de una serie de certificados alineados con los niveles del *Marco común*

europeo de referencia para las lenguas (*MCER*) (Council of Europe 2001; 2017), administrados por el Instituto Cervantes y oficializados por el Ministerio de Educación de España. Estos diplomas, concebidos a finales de los años 80 como medio de certificación de conocimiento de lenguas a partir de una minuciosa evaluación de las cuatro destrezas, tuvieron desde su inicio un alcance internacional que obligó a tener en cuenta la realidad dialectal hispánica. Aunque algunas fuentes mal informadas (Mar Molinero 2005) se empeñan en sostener que la única variedad legitimada en los DELE es el español peninsular, como si, además, ese español fuera uniforme, lo cierto es que desde muy pronto los DELE no solo aceptaron en condiciones de igualdad cualquier variedad del español, sino que el *input* que se presenta a los candidatos, dependiendo de los niveles y el tipo de examen, ofrece muestras de español de diversas procedencias hispánicas.

En la América hispanohablante existen iniciativas universitarias de importante calado y concebidas desde planteamientos distintos. El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fundado en 1921 con la misión de internacionalizar el idioma español y la cultura mexicana e hispanoamericana, ha desarrollado una política de certificación en la que tradicionalmente se ha dado prioridad metodológica a la variante mexicana, desde el argumento, fundamentado, de que se trata de la variante más hablada del mundo, por ser mexicano uno de cada cuatro hispanohablantes. En la actualidad, el CEPE presenta una oferta de certificación con dos exámenes propios: el Examen de español como lengua extranjera para el ámbito académico (EXELEAA) y el Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA). El primero, que cuenta con el respaldo de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad de Guadalajara, tiene como finalidad diagnosticar el grado de idoneidad de los candidatos en función de su competencia lingüística en español para cursar estudios superiores impartidos en lengua española. Por su parte, el CELA diagnostica el grado de idoneidad de los candidatos en función de su competencia lingüística y comunicativa (www.cepe.unam.mx). En ambos casos se trata de pruebas construidas desde y en el español mexicano, pero que son flexibles y adaptables a las variedades conocidas por los potenciales candidatos. Estamos, pues, ante un caso de uso de una variedad regional o nacional, flexibilizada por la aceptación y receptividad hacia otras modalidades, aunque las pruebas conducentes a los certificados no se preparen para evaluar el dominio de otras variedades (McNamara 1997).

Argentina, por su parte, ha elaborado dos certificaciones con cierta presencia nacional e internacional: el Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera (DUCLE) de la Universidad Nacional de Rosario y el Certificado de español, lengua y uso (CELU), de la Universidad de Buenos Aires, dentro de un consorcio interuniversitario (Consorcio ELSE) que alía a centros de varias provincias del país (www.celu.edu.ar). El DUCLE ofrece unas pruebas que no penalizan el origen dialectal de los candidatos, aunque sus modelos de examen están elaborados a partir de la modalidad argentina (*www.ducle.unr.edu.ar*). El CELU, por su parte, si bien en un primer momento patrocinaba y venía a exigir el dominio del español en su variedad argentina, ha flexibilizado su política hasta llegar a una formulación en la que se afirma que cualquier variedad dialectal del español que utilicen los postulantes les permitirá comprender tanto las consignas como los textos presentados en el examen.

Junto a estas iniciativas de evaluación y certificación, de carácter esencialmente nacional, hay que destacar otra de carácter internacional, nacida en 2016 y denominada SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua) (www.siele.org). Se trata de una prueba en línea, que da lugar a la obtención de un certificado y cuyo resultado se refleja, no de acuerdo a los niveles del *MCER* (Council of Europe 2001; 2017), sino en una escala de puntuación. Esta iniciativa nació como un proyecto conjunto del Instituto Cervantes de España, la Universidad de Salamanca, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires, al que se han adherido otras muchas universidades hispánicas, por lo que se trata de un proyecto

interhispánico desde su origen, donde las pruebas se presentan en un español de diferentes modalidades y aceptan el empleo de cualquiera de ellas por parte de los candidatos.

Todas estas propuestas certificadoras aspiran a que los diplomas existentes obtengan, en un plazo corto o medio, el reconocimiento del sello de calidad ofrecido por el Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera (SICELE), iniciativa multilateral de más de un centenar de instituciones de enseñanza superior de países de habla hispana que se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de las certificaciones del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas (www.sicele.org). Los estándares de calidad establecidos por el SICELE atienden a las variedades del español pidiendo la especificación de la variedad de lengua que se evalúa en relación con los objetivos explicitados del examen, a partir de una declaración de principios en la que la lengua española se concibe como el conjunto de todas sus variedades en igualdad de condiciones y sin consideraciones de jerarquía lingüística. El III Congreso Internacional SICELE (Alcalá de Henares 2016) tuvo precisamente como motivo principal la evaluación y las variedades lingüísticas del español.

En definitiva, como se desprende de las consideraciones presentadas, la dialectología se revela como un espacio teórico y metodológico fundamental para abordar muy diversas cuestiones conceptuales y didácticas en contextos de enseñanza de segundas lenguas. De este modo, se hace necesaria la adaptación y aplicación de conceptos básicos de la dialectología, así como un conocimiento de la realidad dialectal que permita escapar de los mitos y heurísticos que frecuentemente condicionan la visión de la lengua en el espacio y que afectan, consecuentemente, a las decisiones sobre el modo de resolver las dificultades que plantea la enseñanza de la lengua.

La realidad geolingüística del español es muy compleja, por la dimensión de su historia, la amplitud de su geografía y la multiplicidad social y étnica de sus comunidades. Estos factores, junto a la dinámica puramente lingüística, son los que explican las dificultades para establecer e identificar las áreas dialectales del español. Conjugando factores lingüísticos, geográficos e históricos, los principales dialectos del español, desde una perspectiva de comunicación internacional, serían el castellano, el mexicano-centroamericano, el caribeño, el andino, el chileno y el austral, sin restar por ello importancia a otras modalidades en sus respectivos contextos. Son estas variedades las que suelen servir de referencia para la enseñanza de la lengua, tanto para los nativos como para los no nativos. Por lo general, son las áreas geográficas hacia las que se orientan los intereses de los estudiantes las que determinan relevancia de una modalidad determinada en la enseñanza de español como segunda lengua, si bien es frecuente que se presenten usos de distinta procedencia hispánica en muchos momentos del proceso educativo.

En la enseñanza de español como segunda lengua hay dos aspectos que sobresalen por su importancia en relación con la dialectología. Uno de ellos es la necesidad de contar con información suficiente sobre las principales variedades dialectales del español, para incorporarlas cuando los programas de enseñanza y los estudiantes lo requieran. Afortunadamente, la red pone a disposición del profesorado una amplia variedad de recursos directamente aprovechables para el tratamiento de la variación dialectal en la enseñanza de la lengua, recursos como el *Catálogo de voces hispánicas* (Moreno-Fernández 2010c) o los materiales léxicos del proyecto *Varilex* (Ueda y Moreno-Fernández 2016). El segundo aspecto destacado es la conveniencia de trabajar desde una concepción suficientemente amplia y flexible de la realidad dialectal hispánica, a partir de un modelo policéntrico que no se contradiga con la relativa homogeneidad de la lengua española. Tomando como base estos dos fundamentos, los centros educativos y el profesorado podrán dar a las variedades del español el tratamiento didáctico más adecuado a las necesidades y expectativas de sus estudiantes.

Bibliografía recomendada

Andión, M. A. 2008. "La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes". En *XIX Congreso Internacional de la ASELE*, eds. A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M.I. Fernández Barjola, 167–183. Madrid: Centro Virtual Cervantes.

Martínez, G. 2003. "Perception of Dialect in a Changing Society: Folk Linguistics along the Texas-Mexico Border". *Journal of Sociolinguistics* 7 (1): 38–49.

Moreno-Fernández, F. 2010. *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

Parra, M. L. 2016. "Pedagogía distintiva para la enseñanza de español como lengua heredada en los Estados Unidos". *Camino real: estudios de las hispanidades norteamericanas* 8 (11): 29–60.

Rosenblat, A. 1962. *El castellano de España y el castellano de América: unidad y diferenciación*. Caracas: Cuadernos del Instituto de Filología Andrés Bello.

Bibliografía citada

AATSP. 1972. *Teaching Spanish in School and College to Native Speakers of Spanish. A Report of the Executive Council of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*. Wichita, KS: AATSP.

Alba, O. 1992. "Zonificación dialectal del español de América". En *Historia y presente del español de América*, coord. C. Hernández, 63–84. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Andión, M. A. 2008. "La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes". En *XIX Congreso Internacional de la ASELE*, eds. A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M. I. Fernández Barjola, 167–183. Madrid: Centro Virtual Cervantes.

Armas y Céspedes, J. I. 1882. *Oríjenes del lenguaje criollo*. La Habana: Viuda de Soler.

Beaudrie, S. M. y M. Fairclough, eds. 2012. *Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cahuzac, P. 1980. "La división del español de América en zonas dialectales. Solución etnolingüística y semántico-dialectal". *Lingüística española actual* II: 385–461.

Chambers, J. K. y P. Trudgill. 1980. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clyne, M. 1992. *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Davis, M. 1997. "The Origins of the Notion of 'Standard English'". Viena: Universität Wien.

Fishman, J. A. 2001. "300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States". En *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, eds. J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis. 81–98. Washington, DC y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Gonçalves, B. y D. Sánchez. 2014. "Crowdsourcing Dialect Characterization through Twitter". https://arxiv.org/abs/1407.7094.

Guevara, A. 2013. *El español neutro. Realización hablada en audiovisuales, doblaje, web y telemarketing*. Buenos Aires: Iberoamericana/Comunicación.

Halliday, M. A. K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Henríquez Ureña, P. 1921. "Observaciones sobre el español de América". *Revista de filología española* VII: 357–390.

Henríquez Ureña, P. 1930. "Observaciones sobre el español de América. II". *Revista de filología española* XVII: 277–284.

Henríquez Ureña, P. 1931. "Observaciones sobre el español de América. III". *Revista de filología española* XVIII: 120–148.

Jones, D. 1917. *English Pronouncing Dictionary*. Londres: Dent.

Kloss, H. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf: Schwann.

Mar-Molinero, C. 2005. "Spreading the Word: World Spanish and the *Instituto Cervantes*". Ponencia presentada en *Spanish in the U.S./Spanish in Contact with Other Languages*, University of Illinois, Chicago, 24–26 de marzo.

Martínez, G. 2003. "Perception of Dialect in a Changing Society: Folk Linguistics along the Texas-Mexico Border". *Journal of Sociolinguistics* 7 (1): 38–49.

Martínez, D. y F. Moreno-Fernández, dir. 2016. "Mapa hispano los Estados Unidos – 2016". *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*. 024–10/2016SP.

McNamara, T. F. 1997. "Interaction' in Second Language Performance Assessment: Whose Performance?". *Applied Linguistics* 18: 446–466.

Milroy, J. 2001. "Language, Ideologies and the Consequences of Standardization". *Journal of Sociolinguistics* 5 (4): 530–555.

Milroy, J y L. Milroy. 1985. *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. Londres y Nueva York: Routledge.

Moreno-Fernández, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno-Fernández, F. 2010a. *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno-Fernández, F. 2010b. "Iberoamérica en Europa: perfiles lingüísticos y culturales". *Real Instituto Elcano*, ARI 105/2010.

Moreno-Fernández, F., dir. 2010c. *Catálogo de voces hispánicas*. col. J. Javier García Sánchez. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/.

Moreno-Fernández, F. 2014. "Los superdialectos del español global". *Medium*. https://medium.com/@FMORENOFDEZ/los-superdialectos-del-espanol-global-5aa83b2e9d85#.kmf0bemjh.

Moreno-Fernández, F. 2016. *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. 3ª ed. Madrid: Arco/Libros.

Moreno-Fernández, F. y J. Otero. 2008. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel.

Otheguy, R. y N. Stern. 2010. "On so Called Spanglish". *International Journal of Bilingualism* 15 (1): 85–100.

Parra, M. L. 2016. "Pedagogía distintiva para la enseñanza de español como lengua heredada en los Estados Unidos". *Camino real: estudios de las hispanidades norteamericanas* 8 (11): 29–60.

Parra, M. L. 2017. "Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada". *Informes del Observatorio/Observatorio Reports* 032-06/2017SP.

Petrella, L. 1998. "El español neutro de los doblajes: intenciones y realidades en Hispanoamérica". En *La lengua y los medios de comunicación*, coords. L. Cortés Bargalló, C. García Tort y C. Mapes, 977–988. Ciudad de México: Siglo XXI.

Quesada, M. Á. 2014. "La división dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual". *Boletín de Filología* 49 (2): 257–309.

RAE y ASALE. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

RAE y ASALE. 2010. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Resnick, M. 1975. *Phonological Variants and Dialect Identification in Latin American Spanish*. La Haya: Mouton.

Roca, A., ed. 2000. *Research on Spanish in the United States*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Rona, J. P. 1964. "El problema de la división del español americano en zonas dialectales". *Presente y futuro de la lengua española. Actas de la asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, I, 215–266. Madrid: OFINES.

Rosenblat, A. 1962. *El castellano de España y el castellano de América: unidad y diferenciación*. Caracas: Cuadernos del Instituto de Filología Andrés Bello.

Trudgill, P. 2003. *A Glossary of Sociolinguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Ueda, H. y F. Moreno-Fernández. 2016. *Variación léxica del español en el mundo*. Tokio: Universidad de Tokio. http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/.

Valdés, G. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities". En *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, eds. J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis, 37–80. Washington, DC y McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Velasco, J. C. 2000. "El multiculturalismo, ¿una nueva ideología?". En *Hacia una ideología para el siglo XXI*, eds. J. Alcina y M. Calés, 146–163. Madrid: Akal.

Vergara Wilson, D. 2015. "Panorama del español tradicional de Nuevo México". *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 012–06/2015SP.

Wilkinson, J. 1995. *Introducing Standard English*. Harmondsworth: Penguin.

Zamora Munné, J. C. 1979–1980. "Las zonas dialectales del español americano". *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española* 4–5: 57–67.

Zentella, A. C. 1997. *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.

26
LEXICOGRAFÍA
(Lexicography)

Lirian Astrid Ciro

1. Introducción

El objetivo principal de este capítulo es brindar un acercamiento general a la lexicografía hispánica y a sus aportes a la didáctica del español como segunda lengua (L2). Para ello, en el primer apartado se delimita el concepto de lexicografía y su objeto de estudio, y se indica su relación con otras disciplinas lingüísticas como la lexicología, la semántica y la metalexicografía. En el segundo apartado se considera que si bien existen diversos textos en español que ofrecen pautas para emprender un trabajo de esta índole, los diccionarios y demás recursos lexicográficos nunca dejarán de ser en sí mismos una valiosa fuente de información práctica y teórica. Por esta razón, se exploran algunos que se consideran significativos en la enseñanza del español L2, haciendo énfasis en el diccionario de lengua y en diccionarios en soporte informático, con el objetivo de contribuir al debate en torno a qué tipo de repertorio lexicográfico recurrir en el aprendizaje de la lengua. Finalmente, en el último apartado, se presentan algunas pautas para el empleo del diccionario en la enseñanza de la lengua, en las cuales se abarcan las diferentes partes de la obra lexicográfica: hiperestructura, macroestructura y microestructura; de esta manera, se presenta el diccionario como objeto lingüístico y recurso didáctico que permite al estudiante la reflexión y potenciación de habilidades lingüísticas.

Palabras clave: diccionario; lexicografía hispánica; metalexicografía, aprendizaje de L2 con diccionario; recursos lexicográficos

The main goal of this chapter is to offer an overview of Hispanic lexicography and its contributions to the teaching of Spanish as a second language (L2). To this aim, the first section of the chapter deals with the concept of lexicography, its scope, and its links to other related linguistic disciplines such as lexicology, semantics and meta-lexicography. In the second section of the chapter, it is claimed that, although there are different texts in Spanish offering pedagogical guidelines for the teaching of the language, the dictionary and other lexicographic resources will continue to be relevant sources of theoretical and practical information for learners of Spanish. In order to make this point clear, some lexicographic resources and their implications for the teaching of L2 Spanish are outlined, with a special emphasis on paper-based and electronic dictionaries. The previous discussion contributes to the long-standing debate over which sort of lexicographic resources are to be used for language teaching purposes. Finally, in the third

and last section, practical guidelines on how the dictionary is to be used in language teaching are provided, focusing on its different parts: hyperstructure, macrostructure and microstructure. Therefore, the dictionary is approached as both a linguistic object and a pedagogical resource that enables students to reflect on and further develop their own linguistic skills.

Keywords: dictionary; Spanish lexicography; metalexicography; dictionary for L2 learning; lexicographic resources

2. Estado de la cuestión

La lexicografía hispánica ha estado ligada al ámbito institucional —específicamente a la Real Academia de la Lengua (RAE) desde su fundación en 1713 y a la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) desde su creación en 1951—, lo que hace evidente el peso académico que ejercen las instituciones de la lengua en la tradición hispánica. Este hecho se puede observar en el desarrollo de productos lexicográficos, aspecto que contrasta con la tradición lexicográfica en otras lenguas, como la anglosajona, en donde no existe, por ejemplo, una academia u organismo oficial que regule el uso del idioma (Muñoz-Basols y Salazar 2016, 81). Esto podría explicar por qué la lexicografía hispánica ha tenido una marcada tendencia prescriptivista, hecho que se materializa en el mismo lema de la RAE ("Limpia, fija y da esplendor"). No obstante, dicha filosofía ha cambiado en las últimas décadas, puesto que a partir de una política panhispánica se ha acuñado la consigna de unidad en medio de la diversidad, aspecto que se ha visto enriquecido mediante publicaciones, gramáticas, ortografías y diccionarios avalados por las diversas Academias. En este contexto, es importante resaltar la labor académica acerca de sus diccionarios en la historia de la lexicografía hispánica.

En los últimos años ha aumentado el interés por el campo lexicográfico en todo el ámbito de habla hispana, no solo desde las instituciones rectoras como las Academias de la Lengua, sino también desde centros de investigación y universidades, hecho que es relevante en razón a que en el ámbito hispánico, solo a partir de la década de los 70, la lexicografía empezó a ser considerada como disciplina lingüística (Anglada 1991, 5), a pesar de su ya extenso recorrido en la historiografía del idioma español.

La percepción de la lexicografía como poco científica se vio influenciada por la concepción del diccionario como un "producto artesanal", sumando a esto los límites poco claros entre la lexicografía y otras disciplinas como la lexicología, la semántica y la metalexicografía. En este punto es necesario presentar una distinción general entre estas disciplinas lingüísticas: mientras que la lexicografía se ocupa, desde un punto de vista práctico y, por tanto, metodológico, de la composición de repertorios léxicos, la lexicología se encarga del estudio y el análisis de las unidades lingüísticas; por su parte, la semántica tiene como objeto el significado de dichas unidades; por último, la metalexicografía se ocupa de la reflexión teórica acerca del diccionario, por tanto, aborda su historia, su crítica y su tipología.

Aunque todavía continúa vigente el debate de si la lexicografía es una disciplina lingüística o una metodología (Lara 1997, 17), hoy cuenta con un objeto de estudio definido: el diccionario. En cuanto a este, destacamos su concepción como objeto lingüístico y cultural, para lo cual se retoman las afirmaciones de Lara (1997, 104), quien lo define como un catálogo de actos de habla y de respuesta y como un testimonio de la memoria social. En esta dirección, Gallardo (1979, 80) afirma que: "el diccionario funciona, por un lado, como catálogo del léxico y herramienta intelectual, y por otro, como símbolo de un patrimonio lingüístico y cultural".

En este contexto, el diccionario como hecho lingüístico abarca acciones verbales y productos lingüísticos. Aquí debe considerarse que

> en el diccionario ya no se trata de un emisor particular de actos verbales, de un miembro de la sociedad conocido por ella y, sobre todo, identificado por su interlocutor, quien ofrece la respuesta; se trata de un producto lingüístico desligado de su autor, que se presenta como vocero de la sociedad misma, como la manifestación lingüística de la memoria social del léxico, orientada al entendimiento y por el entendimiento.
>
> (Lara 1997, 104)

En esta perspectiva, el diccionario es también un producto social; es, asimismo, un texto estructurado semióticamente con un fundamento pragmático, es decir, con una finalidad práctica, reflejo de una concepción de la lengua y del mundo, al tiempo que se constituye en una "sintomatología" cultural. Es, además, un producto comercial, por tanto, con implicaciones económicas. De manera que el diccionario, como hecho social, responde a diversos tipos de necesidad de información, tal y como indica Simone (2015, 64) en la relación de lo que él denomina preguntas de nivel primario:

a. ¿Cómo se escribe una palabra dada?
b. ¿Cómo se pronuncia?
c. ¿Cómo se divide en sílabas?
d. ¿Qué rasgos gramaticales tiene?
e. ¿Cuál es su sentido?
f. ¿Cuál es su sentido histórico?
g. ¿En qué fórmulas y construcciones participa?

Al respecto, Simone (2015, 65) añade: "entre ellas, la pregunta más trascendente y elusiva en la conciencia lingüística del hablante es la siguiente: [. . .] ¿"existe" la palabra X en la lengua?"

Además de esta necesidad de información que pone de relieve el carácter didáctico y autodidacta del diccionario, está la necesidad de comunicación; de ahí que se conciba como un instrumento primordial para satisfacer dichas necesidades. En síntesis, como afirma Ilson (1985, 1), "the dictionary is the most [. . .] significant book about language".

Por otra parte, Martín (1999) asevera que: "el diccionario es un elemento fundamental, junto con la figura del profesor y el manual, en la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera"; y, añadimos, también permite una mayor apropiación de diversos elementos de la lengua materna. En este contexto, la lexicografía se sitúa como una disciplina de gran utilidad para la enseñanza lingüística.

En este marco, se pueden distinguir tres niveles que condicionan lo que deberían saber los estudiantes sobre los diccionarios, en estos "1. [. . .] se encuentra explicado el significado de las palabras. 2. [. . .] se encuentra información muy útil para utilizar bien las palabras. 3. [se] describe el lenguaje para que el hablante sea el que decida cómo usarlo" (Maldonado 1998, 45).

En definitiva, debido al rápido avance de la lexicografía en el ámbito hispánico, y a que en los últimos años ha aumentado el interés por esta (Vila 1999, 71), es perentoria una reflexión sobre sus alcances en la enseñanza de la lengua y la propuesta de acciones concretas para aprovechar todo el potencial del diccionario como herramienta lingüística y didáctica.

3. Consideraciones metodológicas

La lexicografía hispánica experimenta un gran desarrollo teórico y metodológico. Así, por ejemplo, existen diccionarios que no solo resuelven dudas léxicas, sino que adquieren nuevas dimensiones. Es el caso de los diccionarios tipo *corpus*, como el *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la*

Lengua Española (*NTLLE*) o el *Nuevo Diccionario Histórico del Español* (NDHE 2013) (proyecto en desarrollo; por tanto, con pocas entradas hasta la fecha, pero de gran interés, tanto por su técnica lexicográfica como por sus alcances), ambos de la RAE. Actualmente los diccionarios tienden a vislumbrarse como grandes bases de datos. Al respecto, Dodd (1994, 132) destaca que se prefiere la información recuperada de un banco de datos en continua actualización que lo fijado en papel. En este contexto, se resalta el diccionario en soporte informático; este "no constituye sólo un cambio de soporte [. . .], sino que implica todo un nuevo concepto de obra lexicográfica que, aunque hunde sus raíces en el diccionario tradicional impreso, posee sus propias características que le confieren singularidad" (Águila 2006, 11). Estamos de acuerdo con que el soporte natural de los repertorios lexicográficos es el informático, pues estos son obras de consulta que requieren lecturas fragmentadas, y nada más propicio para ello que la lectura hipertextual. Además, este soporte permite la actualización y renovación permanentes; brinda la posibilidad de obtener cualquier tipo de información que el usuario pueda necesitar; favorece la presentación de la información, de diversas formas; en suma, posibilita explorar lo que algunos autores llaman *multidiccionario* (Torruella i Casañas 2002; Águila 2006; Králik 2007).

Debido a la actual relevancia de estos repertorios en soporte informático en el ámbito lexicográfico, a continuación, de forma general, ofrecemos algunos planteamientos sobre las ventajas y desventajas de este tipo de soporte. En cuanto a las ventajas, estas se materializan, generalmente, a la luz de comparaciones con el formato en papel: mejor control del contenido, ahorro de espacio físico, mayor capacidad de almacenamiento, tendencia a ser diccionario tesoro, flexibilidad, inclusión de informaciones variadas, comodidad de uso (Gelpí 1999, 2003; Ríos 2001; Torruella 2002; Águila 2006; Králik 2007). A pesar de lo conveniente que pueda resultar este soporte, también se presentan algunas desventajas: autorías y fuentes desconocidas, eventuales daños del soporte, enlaces obsoletos. Respecto a los usuarios, en este caso, los aprendices de lengua, por una parte, se requiere de mayor capacidad de discernimiento para la selección de catálogos léxicos; por otra, se presenta una clara limitación en cuanto a la difusión, ya que no llega a ciertas personas, a quienes, ya sea por causas individuales o socioeconómicas y/o políticas de la zona en que viven, se les dificulta el acceso a Internet. Consideramos necesario tener en cuenta lo anterior, para potenciar las ventajas del soporte informático en el ámbito lexicográfico y su pleno aprovechamiento en el ámbito escolar.

A continuación, presentamos una breve selección de recursos en línea que pueden emplearse en la clase de lengua, partiendo de la siguiente clasificación: páginas índices, diccionarios y proyectos panhispánicos. Hubiera sido deseable realizar una descripción más detallada de cada recurso, así como presentar un número más amplio de ejemplos, pero debido a las restricciones de espacio, no nos podremos ocupar de algunos catálogos importantes. No obstante, consideramos que al menos todo lo presentado servirá como una pequeña muestra de lo que se puede encontrar en línea, que puede ser potencialmente aprovechado en la enseñanza de la lengua.

3.1. Páginas índices: catálogos de diccionarios en línea

Enunciamos algunos portales web que remiten a diccionarios o recursos lexicográficos. Estos sitios son de gran importancia, pues orientan en el maremágnum de páginas que se pueden encontrar en Internet al respecto. Si bien es cierto que algunos de los enlaces que recopilan ya están caducos, muchos más aún están vigentes y permiten el acceso a páginas previamente clasificadas. Generalmente, son páginas en continua actualización, y, en la mayoría de los casos, se trata de catálogos que presentan enlaces y descripciones de cada uno de los recursos lexicográficos que indexan. Asimismo, en algunos de ellos, existe un apartado donde los usuarios pueden reportar los enlaces caducos o presentar propuestas de adiciones:

- *Diccionarios de Variantes del Español* (2016, http://jrmorala.unileon.es/dicci/0000.htm)
- *El Oteador del Instituto Cervantes* (2016, http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=88&ct=catalogo88)
- *Página del Idioma Español* (2016, www.elcastellano.org/diccio.html)
- *Alphadictionary* (2016, www.alphadictionary.com/directory/Languages/Romance/Spanish/)
- *The Free Dictionary* (2016, http://es.thefreedictionary.com/)
- *DicLib.com* (2016, www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?l=es&page=dicts)
- *Diccionarios.com* (2016, www.diccionarios.com/)

Finalmente, mencionamos la *Estación de Trabajo Lexicográfico* (ETL 2016). Se trata de una herramienta de diseño, redacción y edición de diccionarios que presenta dos partes: una recopilación de recursos lexicográficos y un sistema experto de diseño lexicográfico. En este apartado nos interesa la primera; en esta nos centramos en la sección *Diccionarios en línea*, que consta de *metabúsquedas* (permite búsquedas simultáneas en diversos diccionarios), *recopilaciones* (lista de diccionarios), *ejemplos* (diccionarios monolingües de referencia) y *otras obras* (obras lexicográficas, terminológicas y enciclopédicas). Todos ellos tienen enlaces a las obras referenciadas.

3.2. Diccionarios

En este apartado presentaremos algunos ejemplos de diccionarios de lengua, diccionarios dialectales y diccionarios específicos para la enseñanza; esta selección obedece a que consideramos que estos tipos de repertorios léxicos pueden ser de gran utilidad para el aprendizaje del español, puesto que abarcan todos los niveles y registros lingüísticos.

3.2.1. Diccionarios de lengua

En Internet es posible acceder a diccionarios monolingües que se pueden emplear en la enseñanza de lengua, sobre todo por la gran cantidad de información lingüística que ofrecen; de ahí que en este texto nos interese particularmente este tipo de repertorios. No partimos de los diccionarios bilingües, pues estos tienden a quedarse en las equivalencias y en la traducción; por eso, aunque en español aún hace falta un mayor número de diccionarios monolingües, pensados para aprendices no nativos, reivindicamos, retomando a Gutiérrez (1999, 78), el valor de este tipo de diccionarios para la apropiación lingüística, es decir, para el dominio de una lengua desde todas sus dimensiones y niveles.

En la Tabla 26.1 enunciamos algunos diccionarios generales en soporte virtual. También presentamos dos que, aunque no cuentan con versión en Internet, tienen versiones en CD, formato de gran utilidad, puesto que posibilita una gran variedad de opciones de búsqueda. Cabe advertir que no se hace presentación ni análisis exhaustivo de estos, puesto que ya existen amplios y rigurosos estudios acerca de los mismos.

En otra línea, en Internet también se encuentran páginas que ofrecen diversas opciones de búsqueda: definiciones, sinónimos/antónimos, español y otras lenguas; incluso, reciben sugerencias por parte de los usuarios; además, en algunos casos, se puede escuchar la pronunciación del término, un elemento muy útil para el aprendizaje del español como L2; por ejemplo:

- *Wordreference* (www.wordreference.com/es/)
- *Wikcionario* (https://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:Portada)

Tabla 26.1 Diccionarios de lengua

Diccionario	*Tipo*	*Función principal*	*Tipo de consultas permitidas*
Diccionario de la Lengua Española (*DLE* 2014) (http://dle.rae.es/?w=diccionario)	Prescriptivo	"Recoger el léxico general utilizado en España y en los países hispánicos. Se dirige, fundamentalmente, a hablantes cuya lengua materna es el español, quienes encontrarán en él recursos suficientes para descifrar textos escritos y orales". (*DLE*, en línea)	Búsqueda por palabra, por lema (*exacta, empieza por, termina en, contiene*). Búsquedas de anagramas y consultas aleatorias.
Diccionario CLAVE (http://clave.smdiccionarios.com/app.php)	Descriptivo	Recoger el léxico actual y que realmente utilizan los hispanohablantes.	Búsqueda por palabra/lema (*comienza, contiene, acaba*).
Diccionario de Uso de María Moliner (DUE)	Punto intermedio entre descriptivo y prescriptivo	Ser un diccionario de uso dirigido tanto a hablantes nativos como a estudiantes de español como segunda lengua.	Búsqueda por orden alfabético e inverso. Opción de búsqueda avanzada.
Diccionario de uso del español de América y España (DUEAE)	Descriptivo	Un diccionario actual y completo para una lengua como el español que evoluciona continuamente.	Búsqueda alfabética, inversa, avanzada y múltiple. Cuenta con un conjugador verbal y cuadros gramaticales.

3.2.2. *Diccionarios dialectales*

En la Tabla 26.2 de este apartado presentamos dos diccionarios que se pueden consultar en línea y que han marcado un antes y un después en la lexicografía americana.

También enunciamos dos páginas en las que se encuentran gran cantidad de vocablos de diversos países hispánicos:

- *Jergas de habla hispana* (www.jergasdehablahispana.org/): Ofrece vocabulario dialectal de los países de América Latina. Se puede realizar la búsqueda por país.
- *Tu Babel* (www.tubabel.com/): Este portal presenta una amplia compilación de términos utilizados en Hispanoamérica. Se construye con aportes de los usuarios, quienes pueden agregar nuevas palabras, así como definiciones en palabras existentes y escribir comentarios.

3.2.3. *Diccionarios específicos para la enseñanza de lengua*

Aunque existen pocos diccionarios monolingües en español diseñados específicamente para el aprendizaje de esta lengua, estos son de gran calidad y utilidad. A continuación, en la Tabla 26.3, presentamos algunos de ellos, que se pueden consultar en línea.

Tabla 26.2 Diccionarios dialectales

Diccionario	*Tipo*	*Función principal*	*Tipo de consultas permitidas*
Diccionario del Español de México (*DEM* 2010) (http://dem.colmex.mx)	Descriptivo	Es un diccionario integral que hace acopio de todos los términos que se emplean en México, sin importar que sean palabras del español general.	Búsqueda simple (por palabra) o avanzada: se puede buscar una palabra como entrada, en una locución, en la definición o en los ejemplos. Búsqueda por categoría gramatical, por materia, por región y/o por nivel lingüístico.
Diccionario de Americanismos (*DA* 2010) (http://lema.rae.es/damer/?key=ch%C3%A9vere)	Descriptivo	Incluye todos aquellos vocablos que son de uso exclusivo en Hispanoamérica; da cabida a la variación lingüística del amplio mundo hispánico. Actualmente se encuentra en revisión.	Solo permite una búsqueda simple, es decir, se debe introducir la palabra a consultar.

Tabla 26.3 Diccionarios para la enseñanza del español

Diccionario	*Descripción*
Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (*DAELE*) (www.iula.upf.edu/rec/daele/)	Este "es un diccionario monolingüe, dirigido a estudiantes de nivel avanzado, pensado principalmente para la producción. La nomenclatura inicial se ha establecido con criterios de frecuencia y de uso, extraídos de corpus con diversos tipos de discurso. Es de consulta en línea para poder ofrecer información detallada y un número grande de ejemplos en dos o tres niveles posibles de descripción". (*DAELE*, en línea). De momento tiene solo algunos verbos. En cada entrada se brinda información semántica, sintáctica, léxica, morfológica, ortográfica y pragmática.
Diccionario de Salamanca (http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/)	Contiene un nutrido número de marcas de uso y estilo. En su prólogo (1996) se especifica: "este diccionario se dirige primordialmente a todos los estudiantes, sean o no extranjeros, que quieran mejorar su dominio de la lengua española, y a todos los profesores que se dedican a enseñar español".
Diccionario de Colocaciones del Español (*DiCE*) (www.dicesp.com/paginas)	Este diccionario "pretende cubrir una laguna ya que, en español, no existe ningún diccionario especializado en el fenómeno léxico de las colocaciones" (*DiCE*, en línea). Ofrece las opciones de consulta general y consulta avanzada; además, tiene un apartado de actividades didácticas.

También se encuentran diccionarios y páginas de dudas, de gran utilidad para los aprendices de lengua, puesto que dan cuenta de las principales inquietudes lingüísticas, sobre todo, léxicas, ortográficas, gramaticales y de uso del español:

- *Diccionario Panhispánico de Dudas* (*DPD*) (www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd)
- *Fundéu* (www.fundeu.es/consultas/)

Por último, recordamos que la Editorial SM cuenta con una gran tradición en el campo de los diccionarios escolares dirigidos a niveles específicos; incluso tiene proyectos lexicográficos adaptados a diversos países hispanoamericanos.

3.3. Proyectos panhispánicos

Además de lo presentado, enunciamos tres proyectos lexicográficos panhispánicos que se resumen en la Tabla 26.4.

Los anteriores recursos pueden ser de utilidad en clases de lengua, a partir del diseño de actividades donde sean los mismos estudiantes, los que, por ejemplo, deduzcan los casos de usos de una determinada unidad léxica. Asimismo, pueden emplearse para investigar aspectos léxicos, morfológicos, sintácticos e incluso pragmáticos.

En otro sentido, debido al amplio repertorio de recursos lexicográficos al cual se enfrenta cualquier usuario de Internet, es preciso tener en cuenta criterios claros para seleccionar el tipo de repertorios con los cuales trabajar en el aula de español como segunda lengua, pues, en lo que respecta a recursos lexicográficos, las fuentes en Internet serían inagotables; el propio ciberespacio constituye un corpus descomunal (Morala 2002). En esta misma línea, Ríos (2001) ratifica que es el usuario el que debe delimitar qué es lo que busca de un repertorio lexicográfico en línea, por cuanto en el ámbito virtual se puede encontrar cualquier tipo de diccionario. Por ello, presenta algunos consejos para reconocer cuándo se puede confiar en una obra lexicográfica en línea: tiene firma (autor), está elaborada por una empresa de renombre, está escrita en norma culta, las palabras registradas parten de fuentes bien identificadas, existe referencia a otras obras, incluye fecha de la última actualización.

Tabla 26.4 Proyectos lexicográficos panhispánicos

Proyecto	*Descripción*
Dispolex (www.dispolex.com/)	Proyecto de disponibilidad léxica cuyo objetivo es la elaboración de diccionarios del léxico disponible en todo el ámbito hispánico, a partir de criterios homogéneos de recolección y análisis de datos.
Varilex (http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/)	El proyecto Variación Léxica del Español presenta la situación actual del léxico hispánico, focalizándose en la variación urbana. Los datos se analizan con un método multivariado y se cartografían en mapas de ciudades hispanohablantes.
Voces hispánicas (http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/)	Este catálogo del Instituto Cervantes contiene muestras audiovisuales de variedades del español. Presenta características del español de la zona geográfica seleccionada desde los planos fónico, gramatical y léxico y ofrece descripciones del español hablado en diversos países, lo que permite una caracterización lexicográfica del ámbito hispánico.

Según lo presentado en este apartado, es indudable que el método lexicográfico se va renovando. Ahora es posible contar con herramientas informáticas para la elaboración de repertorios léxicos; de ahí que al hablar de lexicografía ya no pensemos en el diccionario como un producto manual. Visto así, más cuando se piensa en la enseñanza del español en el contexto global, la lexicografía puede ser de gran utilidad al facilitar el acceso a catálogos léxicos que brindan información pertinente y seleccionada para el aprendizaje lingüístico, puesto que estos recursos posibilitan que los estudiantes potencien sus habilidades lingüísticas.

En definitiva, la concepción del diccionario como un objeto lingüístico, y el reconocimiento de sus potencialidades pedagógicas y didácticas, ha llevado al auge de proyectos lexicográficos que exploran maneras para tratar diversos aspectos de la lengua. En esta sección hemos presentado una breve relación que puede ser de utilidad en la enseñanza del español.

4. Pautas para integrar la lexicografía en la enseñanza

En este apartado, presentamos ejemplos concretos sobre cómo utilizar la lexicografía en el aula de español. Para ello, partimos de que las prácticas docentes tradicionales han estado más relacionadas con preguntas concretas, sobre todo de corte estructural, que se han solucionado con una consulta en el diccionario; es decir, este era simplemente un instrumento. Actualmente, la lexicografía es objeto de enseñanza y aprendizaje, esto es, se busca, entre otros aspectos, que el estudiante realice también repertorios léxicos y que ponga en práctica todos sus saberes, incluidos los lingüísticos y culturales.

Como ya se ha indicado, el diccionario posee una eminente función pedagógica, pero, para aprovecharlo plenamente, se debe saber qué se está buscando y qué se puede encontrar en él, pues no existe un único tipo de repertorio. En el diccionario se encuentra información de todos los niveles lingüísticos; así que se puede utilizar para reforzarlos. Del mismo modo, sirve como instrumento de reflexión sobre la lengua y, por tanto, puede ser en sí mismo una herramienta didáctica de gran envergadura que posibilite al estudiante dar cuenta de su apropiación lingüística.

Puesto así, es tarea del docente guiar por los "diferentes ámbitos lingüísticos que conforman toda la información volcada en los diccionarios, para demostrar que pueden ser empleados en todas las parcelas de la lengua, desterrando la idea de que el diccionario sólo da definiciones" (Salas 2012). Al consultar un diccionario

> el usuario no sólo quiere saber el significado de una palabra, sino también necesita otro tipo de información, como el contorno, el régimen, etc. [. . .] no sólo en la parte definitoria [. . .], sino también, los relacionados a la información morfológica, sintagmática, paradigmática, etc.
>
> (Callisaya 2000, 34)

De manera que los diccionarios no solo sirven para decodificar, sino también para codificar, en razón a que "ayudan a los estudiantes a enriquecer su vocabulario, a perfeccionar la capacidad de expresión oral y escrita y a profundizar el estudio y manejo de la gramática española" (Callisaya 2000, 24). Para el logro de tal fin, se deben tener en cuenta unos objetivos didácticos específicos. Según Martínez (2001, 317), podrían ser: conocer los diversos tipos de diccionarios y su estructura; saber interpretar la información semántica y gramatical; comprender las definiciones y los ejemplos, y saber elaborarlos; desarrollar actitudes activas respecto a la búsqueda de información.

En este punto, recordamos algunos trabajos que proponen actividades concretas para el uso del diccionario en el aula. En primer lugar, Maldonado (1998) propone ejercicios específicos para el uso del diccionario en la Enseñanza Primaria, Secundaria y en el Bachillerato; seguidamente, presentamos algunos ejemplos, especialmente de este último nivel.

a) *Ortografía y pronunciación*

- Enunciar pares de oraciones con parónimos para que los estudiantes indiquen el término correcto en cada caso:

  "*Actitud-aptitud:*
  Marta posee muy buenas ______ para la música.
  Debes cambiar tu ________ hacia ellos" (Maldonado 1998, 50).

- Presentar una lista de palabras en singular para que los estudiantes las escriban en plural: *carácter, régimen, león, examen, camión*, etc.

b) *Morfología*

- Presentar sustantivos ambiguos, en cuanto al género, e indagar por las diferencias de uso: "*el calor/la calor, el armazón/la armazón, el mar/la mar. . .*" (Maldonado 1998, 51).
- Dar una lista de verbos defectivos (*abolir*, *balbucir*, *soler*, *blandir*, etc.); solicitar que los busquen en el diccionario e indiquen las formas o tiempos que les faltan. Con esto se pretende que los estudiantes deduzcan la regla general.
- También se proponen ejercicios con participios irregulares, solicitando seleccionar la opción correcta:

  "– *No me extraña, porque ya lo habían (*predecido/predicho).*
  – *Me ha (*satisfacido/satisfecho) muchísimo. . .*" (Maldonado 1998, 52).

c) *Sintaxis*

En este punto, la autora propone la siguiente actividad, en la cual, según explica, se pueden abordar cuestiones como el dequeísmo o la omisión de una preposición cuando es régimen de un verbo:

"¿Qué significa el verbo ir en estas oraciones?:
– *Va de intelectual por la vida.*
– *¡Va por ustedes!*
– *Este color no va con ese otro. . .*" (Maldonado 1998, 55).

d) *Vocabulario*

Aquí se aborda, entre otras cuestiones, la polisemia, señalando que una estrategia es solicitar a los estudiantes presentar ejemplos de cada sentido del término a partir de lo indicado en el diccionario.

e) *Registros*

Se propone la elaboración de un listado de expresiones de distintos registros de una lengua (coloquial, vulgar, poético. . .). El estudiante "deberá clasificar dichas expresiones en distintos grupos, según [. . .] su valor" (Maldonado 1998, 57).

Lo anterior está acorde con el planteamiento según el cual el profesor

> ha de ser [. . .] quien lleve al alumno a plantearse una serie de cuestionamientos sobre el lenguaje que quizá nunca antes se había planteado, y quien le demuestre que para todas ellas hay siempre un diccionario con la respuesta y la información adecuadas. En un segundo momento [. . .] ha de ser el propio alumno quien culmine el proceso

> de aprender, ejercitar y automatizar la consulta, y quien pase a estar preparado para transferir ese procedimiento a cualquier otro contexto.
>
> (Maldonado 1998, 58)

En esta misma línea, Prado (2005) presenta textos prácticos para abordar el uso del diccionario en el aula, partiendo de su reconocimiento como herramienta y de pautas para su utilización. La autora resalta la importancia de la lúdica en la enseñanza lingüística, razón por la cual sugiere las siguientes actividades con el diccionario: adivinanzas, trabalenguas, sopas de letras, verdadero o falso... Asimismo, propone los siguientes pasos para que la consulta en el diccionario resulte significativa (Prado 2005, 53) y agrega que todo lo expuesto potencia la competencia comunicativa de los estudiantes:

- Necesidad de obtener una información o resolver una duda.
- Búsqueda de la información, teniendo en cuenta los conocimientos previos.
- Selección de la información que interesa para resolver la duda.
- Lectura comprensiva de la información.
- Contraste entre los conocimientos previos y la información ofrecida por el diccionario.
- Interpretación de la información.
- Corroboración de la hipótesis inicial y modificación de esta, si es necesario.
- Incorporación en el esquema mental de la nueva información.
- Resolución de la consulta.

En este contexto, queremos proponer también algunas actividades para abordar el trabajo lexicográfico en la enseñanza de la lengua, pero centrándonos en el diccionario en sí mismo, bajo su concepción de objeto lingüístico. En primer lugar, es necesario delimitar el tipo de aprendiz al que van dirigidas las actividades que proponemos. Teniendo en cuenta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017), estas actividades requieren un aprendiz de español con nivel B2 en adelante, sobre todo porque a partir de este nivel ya se considera como un usuario de la lengua independiente, es decir que "es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos" (*MCER* 2002, 26). Lo dicho, teniendo en cuenta que se empleará metalenguaje y que las actividades estarán orientadas al reconocimiento del potencial del diccionario como elemento lingüístico; por tanto, como ya hemos indicado, nos centramos en el diccionario monolingüe.

Consideramos el aula como un espacio de configuración de sentido, y, desde esta perspectiva, es preciso plantear actividades y situaciones problemáticas a partir de las competencias de interpretación, argumentación y proposición.

Se proponen cuatro fases para el abordaje de la lexicografía en el ámbito escolar. En estas se abarcan las diferentes partes de la obra lexicográfica: *hiperestructura, macroestructura* y *microestructura*. Se parte de estas por cuanto refuerzan la idea del diccionario como texto. Cabe recordar que la hiperestructura corresponde a las partes marginales del diccionario (prólogo, introducción fonética y/o gramatical, instrucciones para el usuario, anexos); por su parte, la macroestructura es el conjunto de los materiales que forman el cuerpo de un diccionario y su ordenación (por ejemplo, orden alfabético); finalmente, la microestructura se refiere a la organización especial del artículo lexicográfico: entrada o lema, marcas gramaticales, acepciones, ejemplos, etc.

A continuación presentamos las fases que consideramos pertinentes para introducir la lexicografía en el aula de lengua:

- *Primera fase*. En esta fase se conceptualizan y reconocen los elementos teóricos clave del campo lexicográfico. Se resuelven, por ejemplo, las preguntas: qué es lexicografía, qué es

un diccionario, cómo se utiliza. Todo ello porque la concepción del diccionario como herramienta didáctica implica el conocimiento de dicha herramienta y de su utilidad. Tal como lo indica Martínez (2001), el diccionario es una "herramienta perfecta para aprender el procedimiento de la consulta y es obvio que beneficiaremos al alumno si le enseñamos a manejarla", aunque, como se ha indicado, no solo sirve para esto, sino para familiarizar al estudiante con todos los aspectos lingüísticos.

- *Segunda fase*. Se elabora una reflexión en torno a la teoría y técnica lexicográfica. Se analizan, por ejemplo, los diversos tipos de diccionarios: enciclopédico, lingüístico, monolingüe, bilingüe, multilingüe, prescriptivo, descriptivo, semasiológico, onomasiológico, general, parcial, etc. (Haensch y Omeñaca 2004).
- *Tercera fase*. Esta consiste en argumentar el punto de vista respecto a diversos aspectos lexicográficos; por ejemplo: qué hacer frente a cuestiones como la sinonimia y la polisemia. En esta fase se evidencia cómo las diversas disciplinas lingüísticas confluyen en el ámbito lexicográfico.
- *Cuarta fase*. Esta última fase se ocupa de la creación y producción de catálogos léxicos, aunando la técnica lexicográfica y la teoría lingüística. Se busca dar cuenta de la apropiación lexicográfica del estudiante y, por lo tanto, de su capacidad autónoma de gestionar el diccionario como una herramienta lingüística.

A continuación, presentamos algunas actividades posibles que se pueden realizar partiendo de la hiperestructura, la macroestructura y la microestructura, teniendo como foco una continua reflexión metalingüística por parte del aprendiz de lengua.

4.1. Hiperestructura

Si se tiene en cuenta que el diccionario es un texto y que aproximarse a su estructura es adentrarse también en su comprensión, un primer acercamiento clave es a la hiperestructura, la cual, como ya se ha indicado, comprende las partes marginales al cuerpo del diccionario. En primer lugar, están las introductorias; no son uniformes en todos los diccionarios y pueden ser muy variadas: prólogo, características del diccionario, instrucciones de uso, estructura de los artículos, abreviaturas, notas del editor.

En segundo lugar, se pueden encontrar anexos o apéndices, los cuales son opcionales e, igualmente, pueden ser muy variados: glosarios, sinónimos y antónimos, aspectos gramaticales, vocabulario científico y técnico, fraseología, erratas. Un ejercicio relacionado con la hiperestructura podría ser presentar a los estudiantes diccionarios (en papel o en formato electrónico) y solicitar lo siguiente:

1. Describa el diccionario enunciando los siguientes elementos:

   a) Partes introductorias   b) Anexos o apéndices

2. De acuerdo con el prólogo del diccionario, indique:

   a) Concepciones lexicográficas   b) Finalidad   c) Destinatarios

Con esta actividad se busca que el estudiante se acerque a lo que implica la obra lexicográfica en su conjunto y cómo utilizarla.

4.2. Macroestructura

Esta parte contiene el conjunto del material léxico registrado y se identifica con el cuerpo del diccionario. Hace referencia a todo lo que tiene que ver con la ordenación del material léxico, esto es, cómo se presenta y se distribuye a lo largo de la obra. Se debe tener en cuenta que este es un aspecto fundamental, puesto que, incluso, llega a caracterizar la tipología del diccionario.

En este apartado, es preciso tener en cuenta que el diccionario está compuesto de unidades léxicas (palabras). Estas son muy complejas y su definición incide en los siguientes aspectos: ordenación (alfabética, por familias, onomasiológica), extensión/selección (acordes con la finalidad de la obra lexicográfica), afijos, expresiones pluriverbales, abreviaturas y siglas, variantes de palabras, homonimia y polisemia (véase el Capítulo 22 de Ibarretxe-Antuñano en este volumen).

Al respecto, se propone la siguiente actividad:

Realice una valoración acerca de la presentación de los siguientes elementos en tres diccionarios generales:

- Prefijos
- Sufijos
- Palabras simples, compuestas y derivadas
- Acrónimos
- Siglas, abreviaturas, símbolos
- Variantes
- Extranjerismos
- Criterios en la ordenación de las entradas

Presente una conclusión acerca de qué diccionario considera más completo, más claro y coherente en todos los elementos enunciados.

En el anterior ejercicio, se busca evidenciar el manejo de algunos conceptos lexicológicos por parte del estudiante, de manera que se resalta la dimensión lingüística del diccionario.

Asimismo, se propone enfrentarse a algunas decisiones en el ámbito lexicógrafo; por ejemplo, acerca del lemario a incluir. Se sugiere la siguiente actividad:

¿Cómo se podrían incluir los siguientes elementos en un diccionario de lengua?, ¿todos ellos tienen cabida en este tipo de repertorios lexicográficos?

- boli
- CD-ROM
- cederrón
- ciber-
- contra el vicio de pedir, hay la virtud de no dar
- depre
- esta
- este
- -itis
- kiosco
- periodo
- período
- por consiguiente
- profesor
- profesora
- quiosco
- soñado

En esta actividad se continúa poniendo énfasis en elementos léxicos (variantes, afijos, acrónimos, siglas, unidades fraseológicas). Asimismo, se plantean los cuestionamientos sobre qué hacer con ellos en un diccionario de lengua y cómo consultarlos.

Por otra parte, en la macroestructura, uno de los aspectos más discutidos es el de la homonimia y la polisemia. En este punto, se debe considerar que un diccionario supone una teoría sobre la significación; de ahí que sea necesario establecer las relaciones entre palabras y significados. En los casos de homonimia y polisemia, a un lema le corresponden varios rasgos semánticos; por eso, se presenta la duda de cómo introducirlos en el diccionario. Existen dos soluciones posibles: a. Incluir en una misma entrada las diversas posibilidades (polisemia). b. Cada entrada sirve para una única definición (homonimia).

En este punto, se propone el análisis de los siguientes ejemplos —tomados del *DLE* (2014)—, con los cuales se podría indagar acerca de los posibles criterios para tratar los términos como homónimos o como polisémicos:

banco Del fr. ant. *bank*, y este del germ. *banki. 1. m. Asiento, con respaldo o sin él, en que pueden sentarse dos o más personas. 2. m. Madero grueso escuadrado que se coloca horizontalmente sobre cuatro pies y sirve de mesa para labores de carpinteros y otros artesanos. 3. m. En los mares, ríos y lagos navegables, bajo que se prolonga en una gran extensión. 4. m. Conjunto de peces que van juntos en gran número. 5. m. Empresa dedicada a realizar operaciones financieras con el dinero procedente de sus accionistas y de los depósitos de sus clientes. 6. m. Establecimiento médico donde se conservan y almacenan órganos, tejidos o líquidos fisiológicos humanos para cubrir necesidades quirúrgicas, de investigación, etc. *Banco de ojos, de sangre*. 7. m. *Arq*. **sotabanco** (‖ piso habitable). 8. m. *Geol*. Estrato de gran espesor. 9. m. *Ingen*. Macizo de mineral que presenta dos caras descubiertas, una horizontal superior y otra vertical. 10. m. *Ven*. Extensión de terreno con vegetación arbórea que sobresale en la llanura. (DLE 2014)	**bota**[1] Del lat. tardío *buttis* "odre", con adapt. de la terminación al gén. de la voz lat., que es femenina. 1. f. Recipiente de cuero para contener vino, en forma de pera y con un tapón en la parte más estrecha por el que sale el líquido en chorro muy fino. 2. f. Cuba para guardar vino y otros líquidos. 3. f. Medida para líquidos, equivalente a 32 cántaras o 516 l aproximadamente. **bota**[2] Del fr. *botte*. 1. f. Calzado, generalmente de cuero, que resguarda el pie, el tobillo y, a veces, una parte de la pierna. *Bota de montar, de montaña, de esquí*. 2. f. Especie de borceguí de piel o tela que usaban las mujeres. 3. f. *Esp*. Calzado de material resistente que, por lo general, no cubre el tobillo y se usa para la práctica de ciertos deportes. *Bota de fútbol*. (DLE 2014)

En el anterior ejercicio se observa la relación entre semántica y lexicografía y se pone en evidencia la competencia del aprendiz al respecto.

Finalmente, es importante tener claro en qué se basa y en qué consiste la diferencia entre diccionario de lengua, enciclopedia y diccionario enciclopédico (si se centra en el signo o en el referente). Para ello, se pueden proponer preguntas de reflexión:

a. ¿Considera que las unidades léxicas pertenecientes a realidades científicas y técnicas deben aparecer en un diccionario de lengua? ¿Por qué? ¿Qué tipo de unidades deben ir en el lemario de un diccionario de lengua?
b. ¿De qué depende el mayor o menor grado de contenido enciclopédico en un diccionario?
c. ¿En qué consiste el conocimiento lingüístico y el cultural? ¿En un diccionario es posible establecer una distinción tajante entre ambos?

Con estas preguntas se establece la conexión entre el diccionario como objeto lingüístico y objeto cultural, y se sondea la competencia propositiva y argumentativa del estudiante de lengua de nivel avanzado.

4.3. Microestructura

Los elementos más destacados en el campo lexicográfico que se pueden aplicar a la enseñanza del español se relacionan con la organización de la microestructura del artículo lexicográfico y la selección de la información que puede ser de utilidad para un aprendiz de lengua.

En la microestructura se encuentran el lema y la predicación de este. Está conformada de la siguiente manera:

- Primer enunciado. En este se puede encontrar información lingüística muy variada (ortografía, pronunciación, etimología, marcas de uso, información gramatical y morfológica, datos de tipo normativo, etc.).
- Segundo enunciado. Se encuentra la información semántica (definición lexicográfica y ejemplos).

A continuación, enunciamos algunas posibles actividades en cada uno de ellos.

4.3.1. Primer enunciado

Una primera actividad podría ser de identificación, para lo cual se parte de ejemplos tomados del DRAE 2001, pues la presentación de los artículos seleccionados ha cambiado un poco en la última edición de este diccionario; es así que en la edición de 2014 no se presentan tantos elementos para dicha identificación como sí se hace en la vigesimosegunda.

En los siguientes ejemplos (DRAE 2001), identifique todas las partes que constituyen el artículo lexicográfico:

bimano, na o bímano**, na**.

(De bi- y el lat. manus, mano).
1. adj. *Zool.* De dos manos. U. solo referido a la especie humana. U. t. c. s. m.
ORTOGR. En m. pl., escr. con may. inicial c. taxón en desuso. *Los Bimanos*.

bazuca. (Del ingl. bazooka). 1. f. *Mil.* Lanzagranadas portátil consistente en un tubo que se apoya en el hombro y empleado principalmente contra los carros de combate. 2. f. coloq. *Col.* Cigarrillo preparado con cocaína, mariguana y otras sustancias. 3. f. *Cuba.* ***recipiente*** (‖ utensilio para guardar o conservar algo). 4. f. *El Salv.* y *Nic.* Recipiente grande de forma cilíndrica parecida a la de la **bazuca.** 5. f. *El Salv.* y *Nic.* Bebida alcohólica de mala calidad que se bebe en este recipiente.

También se puede presentar el siguiente ejercicio de contraste:

Comente las diversas características de la microestructura de los siguientes artículos lexicográficos. Compare y explique las soluciones de los diccionarios utilizados.		
DLE (2014)	*Diccionario Manual de la Lengua Española VOX* (2007)	*CLAVE* (2006)
archivo Del lat. *archīvum*, y este del gr. ἀρχεῖον *archeîon*. 1. m. Conjunto ordenado de documentos que una persona, una sociedad, una institución, etc., producen en el ejercicio de sus funciones o actividades. 2. m. Lugar donde se custodian uno o varios archivos. 3. m. Acción y efecto de archivar (‖ guardar documentos en un archivo). *Entregó la documentación para proceder a su archivo.* 4. m. Acción y efecto de archivar (‖ dar por terminado un asunto). *El juez ordenó el archivo del caso.* 5. m. Inform. Conjunto de datos almacenados en la memoria de una computadora que puede manejarse con una instrucción única. 6. m. Col. oficina.	**archivo** *s. m.* 1 Lugar en el que se guardan de forma ordenada documentos. 2 Conjunto de estos documentos. 3 Mueble o caja que sirve para guardar papeles, fichas o documentos de modo ordenado y por separado. ∣ archivador. 4 Conjunto de información organizado y grabado como una unidad en un soporte informático de almacenamiento (disco duro del ordenador, un CD, etc.). ∣ fichero. **NOTA** También *archivo electrónico*.	**archivo** **s.m.** 1 Conjunto de documentos que se producen en el ejercicio de una actividad o de una función: *Tiene un archivo muy completo de clientes*. 2 Lugar en el que se guardan de forma ordenada estos documentos: *En el Archivo Histórico Nacional se conservan antiguos documentos que ayudan a reconstruir y comprender mejor nuestra historia*. 3 En informática, conjunto de informaciones o de instrucciones grabadas como una sola unidad de almacenamiento que puede manejarse en bloque SINÓNIMO: *fichero* ETIMOLOGÍA: Del latín *archivum*, y este del griego *arkhêion* (residencia de los magistrados).

7. m. p. us. Persona a quien se confía un secreto o recónditas intimidades y sabe guardarlas. 8. m. p. us. Persona que posee en grado sumo una perfección o conjunto de perfecciones. *Archivo de la cortesía, de la lealtad*.		

En cuanto al orden de las acepciones, en el diccionario existen artículos monosémicos y polisémicos. Además, una palabra puede cobrar contextualmente diversas significaciones. Esto requiere tomar decisiones; por ejemplo: ¿Cuáles de esas significaciones merecen ser incluidas en el diccionario? ¿A cuáles otorgarles el rango de acepciones diferenciadas? Una vez decidido esto, ¿cómo establecer el orden? Existen tres soluciones: orden empírico, orden histórico, y de lo general a lo particular.

Como actividad, se propone lo siguiente: indicar qué criterios se han tenido en cuenta para establecer el orden de las acepciones de los siguientes artículos. Al respecto, aclaramos que el primero, el de *azafata*, ha sido tomado del DRAE (1992), pues nos interesa el orden de las acepciones en este en particular, cuestión que fue modificada en ediciones posteriores; el segundo ejemplo, *tren*, ha sido tomado del DLE (2014).

azafata

De azafate.

1. f. Criada de la reina, a quien servía los vestidos y alhajas que se había de poner y los recogía cuando se los quitaba.
2. Mujer encargada de atender a los pasajeros a bordo de un avión, tren, autocar, etc.
3. Empleada de compañías de aviación, viajes, etc., que atiende al público en diversos servicios.
4. Muchacha que, contratada al efecto, proporciona informaciones y ayuda a quienes participan en reuniones, congresos, etc. (DRAE 1992)

tren

Del fr. train.

1. m. Medio de transporte que circula sobre raíles, compuesto por uno o más vagones arrastrados por una locomotora.
2. m. Conjunto de instrumentos, máquinas y útiles que se emplean para realizar una misma operación o servicio. *Tren de dragado, de artillería, de laminar*.
3. m. Méx. tranvía (‖ vehículo urbano que circula sobre raíles).
4. m. p. us. Ostentación, pompa o lujo con que se vive.
5. m. desus. Aparato y prevención de las cosas necesarias para un viaje o expedición. (DLE 2014)

En el anterior ejercicio volvemos a centrarnos en el aspecto semántico, específicamente, en los rasgos sémicos de cada acepción y en cómo categorizarlos. En esta misma línea, se puede proponer la ordenación de un artículo lexicográfico e indicar los criterios tomados en cuenta para ello. De nuevo tomamos un ejemplo de la edición del DRAE de 2001, pues en la edición posterior algunas acepciones del ejemplo seleccionado se han eliminado:

muerto, ta.

adj. coloq. Muy fatigado.
m. Mar. cuerpo muerto.
adj. Que está sin vida. Apl. a pers., u. t. c. s.
m. pl. ant. Golpes dados a alguien. U. en Andalucía.
m. coloq. responsabilidad (‖ cargo u obligación moral). *Me cargaron el muerto*.
m. coloq. Tarea fastidiosa, asunto pesado o carga indeseable.
(Del part. irreg. de morir; lat. mortŭus).
adj. Dicho especialmente de un color: Apagado, desvaído, poco activo o marchito.
levantar alguien un ~.
m. En el tresillo y otros juegos de cartas, quien por turno deja de jugar, pero hace la puesta.
adj. Dicho de la cal o del yeso: Apagado con agua. (Ejemplo adaptado del DRAE 2001)

Por otra parte, en el primer enunciado también se hallan las marcas (generalmente abreviadas), que señalan restricciones de uso. A continuación, se presenta una actividad relacionada:

Clasifique los siguientes aspectos, según el tipo de marca a la que hagan referencia: *figurado, marginal, obsoleto, en algunas zonas, en zonas del español meridional, anticuado, poético, informal, jergal, festivo, medicina, botánica, regional, desusado, elevado, malsonante, peyorativo, humorístico, tecnología, popular, juvenil, infantil, poco usado, culto, literario, coloquial, familiar, informática, arcaico, formal, química, física, despectivo, jocoso, insulto, vulgar.*	
Marcas diacrónicas	
Marcas diatópicas	
Marcas diafásicas	
Marcas diastráticas	
Marcas diatécnicas	
Marcas de transición semántica	

En este punto, también se puede plantear la siguiente pregunta para saber si el estudiante reconoce la estructuración del artículo lexicográfico: ¿Cómo suele aparecer en el diccionario la información necesaria para utilizar una unidad léxica en determinados contextos?

4.3.2. Segundo enunciado

La definición es un aspecto central de la lexicografía, tanto que se considera el principio y fin del diccionario (Ahumada 1989). Adicionalmente, en la teoría de la definición se da necesariamente

un cruce de disciplinas lingüísticas (Bosque 1982). Por su parte, Seco (1978) enfatiza en el principio de equivalencia sintáctica y semántica, y clasifica la definición lexicográfica en definición propia —en metalengua de contenido (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio)— y definición impropia —en metalengua de signo (palabras gramaticales)—. Al respecto se propone la siguiente actividad:

Clasifique las siguientes definiciones (tomadas del DLE 2014) según sean propias o impropias:

achachay.

De or. quechua.

1. interj. *Col. y Ec.* U. para expresar la sensación de frío.
2. interj. *Perú.* U. para expresar miedo.

jardín.

(Del fr. jardin, dim. del fr. ant. jart, huerto, y este del franco *gard, cercado; cf. a. al. ant. gart, "corro", ingl. yard, "patio").

1. m. Terreno donde se cultivan plantas con fines ornamentales.
2. m. Retrete o letrina, especialmente en los buques.
3. m. Mancha que deslustra y afea la esmeralda.

En cuanto a las definiciones, también se propone otra actividad ligada a la diferenciación entre diccionario y enciclopedia:

Clasifique las siguientes definiciones, según sean lingüísticas, enciclopédicas o mixtas. Argumente su selección.

cretácico, ca.

De cretáceo e -́ico.

Escr. con may. inicial c. s. en acep. 1.

1. adj. Geol. Dicho de un período geológico: Tercero y último de la era mesozoica, que abarca desde hace 144 millones de años hasta hace 65 millones de años, caracterizado por el levantamiento de las grandes cordilleras del Himalaya y los Andes, la aparición de las plantas con flores y la extinción de los dinosaurios. U. t. c. s. m. (DLE 2014).

cretácico, ca cre·tá·ci·co, ca

adj.

1. En geología, del tercer período de la era secundaria o mesozoica o de los terrenos que se formaron en él: un terreno cretácico. **cretáceo**. (CLAVE 2006)

En términos generales, una definición lexicográfica, adecuadamente elaborada, debe cumplir las siguientes condiciones, que son más ideales que reales en la práctica lexicográfica, pues es frecuente encontrar ejemplos que las contradicen:

- La unidad léxica definida no debe figurar en la definición.
- La definición no debe traslucir ninguna ideología.
- Las palabras empleadas en la definición deben ser sencillas, claras y precisas.
- Se deben evitar las pistas perdidas y los círculos viciosos.

Como actividad relacionada, se puede solicitar a los estudiantes mejorar las siguientes definiciones, tomadas casi todas ellas de las ediciones del DRAE de 1992 y de 2001, pues en la última edición (2014), estas ya aparecen sin las fallas detectadas en los ejemplos que hemos seleccionado.

1. ***misal.*** Aplícase al libro en el que se contiene el orden y el modo de celebrar la misa. (DRAE 1992)
2. ***misericordioso.*** Dícese del que se conduele y lastima de los trabajos y miserias ajenas. (DRAE 1992)
3. ***carbono***. (Del lat. carbo, -ōnis, carbón). 1. m. Elemento químico de núm. atóm. 6. Es extraordinariamente abundante en la naturaleza, tanto en los seres vivos como en el mundo mineral y en la atmósfera. Se presenta en varias formas alotrópicas, como el diamante, el grafito y el carbón. Constituye la base de la química orgánica, y además de su importancia biológica, tiene gran variedad de usos y aplicaciones en sus distintas formas. Uno de sus isotopos, el carbono 14, es radiactivo y se utiliza para fechar objetos y restos antiguos, y como trazador en la investigación biológica. (Símb. *C*). (DRAE 2001)
4. ***belleza***. (De bello). 1. f. Propiedad de las cosas que hace amarlas, infundiendo en nosotros deleite espiritual. Esta propiedad existe en la naturaleza y en las obras literarias y artísticas. (DRAE 2001)
5. ***valenciano, na.*** 6. m. Variedad del catalán que se habla en gran parte del antiguo reino de Valencia y se siente allí comúnmente como lengua propia. (DLE 2014)

Por otra parte, un elemento importante en diccionarios para el aprendizaje de la lengua son los ejemplos; según Lara (1997), estos tienen como función indicar el contorno sintáctico del lema, colocaciones posibles, contexto de uso y transmisión de datos culturales y sociales. En cuanto a este punto, se propone la siguiente actividad:

En las siguientes acepciones del término "crepúsculo":
1. Compare los ejemplos que se presentan en diversos diccionarios. ¿En qué se asemejan?, ¿en qué difieren?
2. ¿Qué tipo de información brindan los ejemplos respecto a la entrada o lema?

Diccionario CLAVE	*DLE (2014)*	*DEM (Diccionario del Español de México)*	*DEA (Diccionario del Español Actual)* Seco, Andrés y Ramos
s.m. 1 Claridad que hay desde que empieza a amanecer hasta	3. m. Fase declinante que precede al final de algo. *El crepúsculo del verano, de la vida.*	1. Claridad que precede a la noche, cuando el Sol se pone: "Ahora	m. 1. Claridad que precede a la salida del Sol o que queda después de su puesta.

que sale el sol, y desde que se empieza a poner hasta que es de noche: *El crepúsculo daba al jardín un aspecto triste*.		atardecía en Chalma y el *crepúsculo* ondeaba en la cúspide de las torres".	*A veces con los adjs* MATUTINO o VESPERTINO. ∣Torrente *SInf* 8.1.76, 12: El lugar del suceso, ese que aquí llaman La Clerecía. [. . .] Por la escasez de la luz en que todo transcurría, tuvo que ser en el crepúsculo, no sé en cuál de ellos.

En este ejercicio entran en juego la sintaxis y la pragmática, al evidenciar el contexto de uso de los términos. Asimismo, se puede proponer a los estudiantes la redacción de ejemplos en donde se muestren los diversos sentidos de vocablos previamente seleccionados por el docente.

En definitiva, con lo planteado en las páginas anteriores se pretende concienciar sobre la necesidad de adquirir una plena apropiación teórica y práctica de la lexicografía por parte del aprendiz. Así, se busca que el estudiante "aprenda haciendo", pero también que reflexione y asuma una actitud crítica frente a su propio proceso. Al realizar las actividades propuestas, el estudiante logrará familiarizarse con el diccionario como objeto lingüístico y potenciará su uso.

En otra dirección, la revisión bibliografía acerca de los diccionarios en el aula muestra, de una parte, una constante acerca del tipo de diccionario que se debería emplear; de otra, evidencia la necesidad de revisar la mayoría de los diccionarios que se utilizan en el entorno educativo. No obstante, también ha quedado puesta de manifiesto la frecuente preocupación por el uso limitado que se hace del diccionario, sobre todo, porque es el medio de consulta inmediato de dudas ortográficas o de significado, dejando de lado el resto de información lingüística que este brinda. Así, la labor del docente no se circunscribe a elaborar y retomar estrategias de enseñanza de la lengua por medio del diccionario, sino a cuestionarse sus propios conocimientos sobre esta herramienta y, por extensión, lexicográficos y lexicológicos.

En conclusión, como ha quedado esbozado, el diccionario, más que una herramienta de solución de dudas, es un objeto de estudio y un recurso didáctico que posibilita la apropiación y comprensión de diversos aspectos lingüísticos que conducen, en última instancia, a un mayor dominio de la lengua, ya sea materna o segunda.

Bibliografía recomendada

Ávila, M. C. 2000. *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*. Granada: Universidad de Granada.

Garcés, M. P., ed. 2015. *Lingüística y diccionarios. Anexos de Revista de Lexicografía 32*. La Coruña: Universidade da Coruña.

Hernández, H. 1989. *Los diccionarios de orientación escolar*. Tubinga: Max Niemeyer.

Medina, A., ed. 2003. *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel.

Nation, P. 1989. "Dictionaries and Language Learning". En *Learners' Dictionaries: State of the Art*, ed. M. L. Tickoo, 65–71. Singapur: SAMEO Regional Language Centre.

Bibliografía citada

Águila, G. 2006. "Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos". En *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, ed. M. Villayandre, 1–23. León: Universidad de León.

Ahumada, I. 1989. *Aspectos de lexicografía teórica*. Granada: Universidad de Granada.

Anglada, E. 1991. "Lexicografía, metalexicografía, diccionario, discurso". *Sintagma* 3: 5–11.

Bosque, I. 1982. "Sobre la teoría de la definición lexicográfica". *Verba* 9: 105–123.

Callisaya, G. 2000. "Los diccionarios pedagógicos o de orientación escolar". *Lexi lexe. Revista del Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos* 1 (1): 24–38.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Dodd, W. S. 1994. "La lexicoinformática". En *Aspectos de lexicografía contemporánea*, ed. H. Hernández, 121–137. Barcelona: Bibliograf.

Gallardo, A. 1979. "Visión del léxico en "Oda al diccionario" de Pablo Neruda". *RLA. Revista de lingüística aplicada* 17: 77–89.

Gelpí, C. 1999. "Diccionarios del español en Internet". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 189. www.ub.es/geocrit/b3w-189.htm.

Gelpí, C. 2003. "El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios". En *Lexicografía española*, ed. A. Medina, 307–328. Barcelona: Ariel.

Gutiérrez, J. 1999. "Notas a propósito de la ejemplificación y la sinonimia en los diccionarios para extranjeros". En *Así son los diccionarios*, eds. N. Vila, M. A. Calero, R. Mateu, M. Casanovas y J. L. Orduña, 77–95. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.

Haensch, G. y C. Omeñaca. 2004. *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Ilson, R., ed. 1985. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon Press/British Council.

Králik, M. 2007. *Lexicografía española en la Red como una herramienta para traductores*. Universidad Comenio: Departamento de la hispanística. http://diplomovka.sme.sk/zdroj/3030.pdf.

Lara, L. F. 1997. *Teoría del diccionario monolingüe*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Maldonado, C. 1998. *El uso del diccionario en el Aula*. Madrid: Arco/Libros.

Martín, J. 1999. *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/Libros.

Martínez, A. 2001. "Competencia curricular y diccionario. Propuesta teórica". *Contextos educativos. Revista de educación* 4: 315–328.

Morala, J. 2002. "Nuevas tecnologías y recursos lexicográficos: fuereño". En *Filología en Internet. Cuadernos de Filología 4*, ed. G. Clavería, 45–53. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Muñoz-Basols, J. y D. Salazar. 2016. "Cross-Linguistic Lexical Influence between English and Spanish". *Spanish in Context* 13 (1): 80–102.

Prado, J. 2005. "Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula". *Káñina* 29: 53–71.

Ríos, G. 2001. "La lexicografía en la red Internet". *Káñina* 25 (2): 31–35.

Salas, P. 2012. "Reseña de *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*". *Cuadernos Cervantes* 2 (3).

Seco, M. 1978. "Problemas formales de la definición lexicográfica". En *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach,* Vol. 2, 217–240. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Simone, R. 2015. "Diccionarios que todavía no existen". En *Lingüística y diccionarios*, ed. M. P. Garcés, 63–77. La Coruña: Universidade da Coruña.

Torruella i Casañas, J. 2002. "Los diccionarios en la Red". En *Filología en Internet. Cuadernos de Filología* 4, ed. G. Clavería, 21–41. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Vila, M. N. 1999. "Breve panorama actual de los estudios sobre la historiografía lingüística y la lexicografía en España". En *Atti del XVIII Convegno Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, ed. Associazione Ispanisti Italiani, 71–94. Siena: Bulzoni.

Diccionarios, recursos y proyectos lexicográficos

Asociación Cultural Antonio de Nebrija. 2016. *La página del idioma español*. www.elcastellano.org/diccio.html.

Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Diccionario de americanismos*. Lima: Santillana Ediciones Generales.

Beard, R. 2016. *Alphadictionary*. www.alphadictionary.com/directory/Languages/Romance/Spanish/.

DicLib.com. 2016. *DicLib.com Diccionario para traductor online*. www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?l=es&page=dicts.

Ediciones SM. 2006. *Diccionario CLAVE*. Madrid: Ediciones S.M. http://clave.smdiccionarios.com/app.php.

Editorial Vox. 2003. *Diccionario de uso del español de América y España* (DUEAE). Barcelona: Vox.

Editorial Vox. 2007. *Diccionario Manual de la Lengua Española*. www.diccionarios.com/index.php?sessionid=875f8c709cba91ec41f6ea5d908481b4.

El Colegio de México. 2010. *Diccionario del Español de México* (DEM). Ciudad de México: El Colegio de México. http://dem.colmex.mx/.

Farlex. 2016. *The Free Dictionary*. http://es.thefreedictionary.com/.

Fitch, R. 2016. *Jergas de habla hispana*. www.jergasdehablahispana.org/.

Fundación del Español Urgente. 2016. *Fundéu. Consultas*. www.fundeu.es/consultas/.

Fundación Wikimedia. 2016. *Wikcionario*. http://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:Portada.

Grupo de Investigación DispoLex. 2016. *DispoLex*. www.dispolex.com/info/la-disponibilidad-lexica.

Grupo DiCE. 2016. *Diccionario de Colocaciones del Español*. La Coruña: Universidade da Coruña. www.dicesp.com/paginas.

Gutiérrez, J. coord. 1996. *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*. Madrid: Santillana. http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/.

Instituto Cervantes. 2016. *Catálogo de Voces hispánicas*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/.

Instituto Cervantes. 2016. *El Oteador*. http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=88&ct=catalogo88.

Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española de la Lengua. 2013. *Nuevo Diccionario Histórico de la Lengua Española* (NDHE). http://web.frl.es/DH/org/login/Inicio.view.

IULA. 2016. *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera* (DAELE). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. www.iula.upf.edu/rec/daele/.

IULATERM y SPES Editorial. 2016. *Estación de Trabajo Lexicográfico (ETL)*. http://latel.upf.edu/terminotica/etl/es/altres/entrada.htm.

Kellogg, M. 2016. *WordReference.com*. www.wordreference.com/.

Larousse Editorial. 2016. *Diccionarios.com*. www.diccionarios.com/.

Moliner, M. 2009. *Diccionario de uso del español* (DUE). 3ª ed. Madrid: Gredos. Versión DVD.

Morala, J. 2016. *Diccionarios de variantes del español*. León: Universidad de León. http://jrmorala.unileon.es/dicci/0000.htm.

Real Academia de la Lengua Española. 1992. *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE). 21ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia de la Lengua Española. 2001. *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE). 22ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia de la Lengua Española. 2014. *Diccionario de la Lengua Española* (DLE). 23ª ed. http://dle.rae.es/?w=diccionario.

Real Academia de la Lengua Española. *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (NTLLE). http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtlle?cmd=Lema&sec=1.1.0.0.0.

Real Academia de la Lengua Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2005. *Diccionario Panhispánico de Dudas* (*DPD*). www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd.

Seco, M., O. Andrés y G. Ramos. 1999. *Diccionario del Español Actual* (DEA). Madrid: Aguilar.

TuBabel. 2016. *TuBabel.com*. www.tubabel.com/.

Ueda, H. 2016. *Varilex, Variación léxica del español en el Mundo*. Tokio: Universidad de Tokio. http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/-


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

PARTE IV

Contextos sociales y culturales


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

27

BILINGÜISMO Y MULTILINGÜISMO

(Bilingualism and multilingualism)

Jasone Cenoz y Elizabet Arocena[1]

1. Introducción

En este capítulo se abordan el bilingüismo y multilingüismo en relación con la enseñanza del español como lengua segunda (L2). Este enfoque resulta necesario porque el español está en contacto con otros idiomas en distintas partes del mundo y porque, a nivel psicolingüístico, existe interacción entre las lenguas del hablante multilingüe. En este capítulo se consideran el bilingüismo y el multilingüismo como el punto de partida y se adopta un enfoque multilingüe centrado en el hablante multilingüe y el repertorio lingüístico en su conjunto dentro del contexto social. Un concepto crucial en el contexto educativo es el de *translenguar* (*translanguaging*), el cual abarca tanto las prácticas lingüísticas discursivas como las estrategias pedagógicas que relacionan las lenguas entre sí. En este capítulo, se explica el valor pedagógico de translenguar en relación con técnicas específicas para desarrollar la conciencia sobre la lengua y la conciencia metalingüística. Se presentan algunos ejemplos de translenguar pedagógico, es decir, actividades multilingües diseñadas para el aula. Estas actividades tienen como objetivo la activación de recursos útiles del repertorio multilingüe del estudiante y se han puesto en práctica en escuelas en las que se aprende vasco, español e inglés.

Palabras clave: bilingüismo; multilingüismo; repertorio lingüístico; conciencia metalingüística; translenguar

The focus of this chapter is on bilingualism and multilingualism as related to Spanish language teaching. This analysis is necessary because Spanish is in contact with other languages in different parts of the world and because, at the psycholinguistic level, there is interaction between the multilingual speaker's languages. In this chapter, bilingualism and multilingualism are taken as the point of departure by adopting a multilingual focus that looks at the multilingual speaker and the whole linguistic repertoire in the social context. A crucial concept in the context of education is *translanguaging*, which has been understood both as discursive language practices and as cross-linguistic pedagogical strategies. In this chapter, the pedagogical value of translanguaging is discussed as it relates to specific techniques to develop language awareness and metalinguistic awareness. Some examples of pedagogical translanguaging understood as planned multilingual classroom activities are presented. These activities aim at the activation of useful resources in the

learner's multilingual repertoire and have been implemented in schools where Basque, Spanish and English are learned.

Keywords: bilingualism; multilingualism; linguistic repertoire; metalinguistic awareness; translanguaging

2. Estado de la cuestión

2.1. Bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo

El término bilingüismo, por su origen etimológico que incluye el prefijo *bi-*, hace referencia a dos lenguas del mismo modo que *bimensual* hace referencia a dos meses. Por otra parte, el término *multilingüismo* por su origen etimológico contiene el prefijo *multi-*, que indica muchos o varios, como el término *multidisciplinar* que se refiere a algo relacionado con varias disciplinas. A diferencia del bilingüismo, el multilingüismo se refiere no a dos sino a más lenguas. Sin embargo, el origen etimológico no refleja con exactitud la utilización de estos dos términos y cada vez con más frecuencia se utiliza multilingüismo con un significado que abarca también al bilingüismo.

En el contexto europeo, otra distinción importante es entre los términos *multilingüismo* y *plurilingüismo*. El primero de estos términos es más común en el mundo anglosajón y el segundo en español y francés. El Consejo de Europa distingue entre el plurilingüismo y el multilingüismo en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017) y la misma definición se recoge en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes 1997–2016). En este diccionario, el multilingüismo se presenta como "el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada", mientras que el plurilingüismo hace referencia a "la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas". La Comisión Europea suele utilizar el término multilingüismo tanto para referirse al nivel individual como social (Comisión Europea 2009) y ambos términos son utilizados como sinónimos en muchos casos. En este capítulo se opta por utilizar el término *multilingüismo* porque abarca de forma más clara tanto la dimensión individual como la social.

2.2. Perspectivas de estudio psicolingüísticas y sociolingüísticas

El bilingüismo y multilingüismo son fenómenos complejos que han sido objeto de estudio desde diferentes disciplinas como la psicolingüística o la sociolingüística. Es importante tener en cuenta esta diversidad de perspectivas, porque la enseñanza de lenguas tiene un carácter multidisciplinar al centrarse en el procesamiento y adquisición de la lengua en un contexto sociolingüístico determinado.

2.2.1. Estudios psicolingüísticos

La psicolingüística se ha centrado en el análisis de los procesos de comprensión, producción y adquisición del lenguaje por parte de individuos bilingües y multilingües (De Groot 2011). Estos procesos han sido analizados tanto a nivel fonético y léxico, como gramatical y pragmático. Uno de los temas que ha dado lugar a más investigaciones ha sido el léxico multilingüe y el análisis de la activación simultánea de las lenguas en el reportorio del hablante multilingüe (Kroll, Gullifer y Rossi 2013), ya que esta activación puede tener una importante influencia en la adquisición

de lenguas. Todeva (2009), al reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje del español y del italiano, explica que pudo avanzar con más rapidez gracias a la activación de palabras que conocía en griego y latín. La investigación sobre bilingüismo ha demostrado que una persona bilingüe o multilingüe puede tener ventajas en relación a las personas monolingües al aprender una tercera lengua (Cenoz 2013). Estos resultados positivos se han asociado con las habilidades metalingüísticas derivadas del proceso de aprendizaje previo, que facilitan la activación de elementos lingüísticos que pueden servir de apoyo en el aprendizaje.

Otra línea de investigación es el estudio del bilingüismo y multilingüismo temprano reflejado en la adquisición simultánea de dos o tres lenguas. Unos ejemplos de este tipo de investigación son el estudio longitudinal llevado a cabo por Safont (2013) sobre la formulación de peticiones por parte de un niño trilingüe en catalán, español e inglés, y el estudio llevado a cabo por Barnes (2006) sobre la formulación de preguntas por parte de una niña trilingüe en vasco, español e inglés. Estos estudios se centran en aspectos pragmáticos del multilingüismo temprano en los que la exposición a cada una de las lenguas es menor que en contextos monolingües. El estudio del bilingüismo y multilingüismo desde la psicolingüística incluye otras muchas áreas relacionadas con la cognición, como pueden ser la percepción sensorial, el lenguaje espacial o la categorización (ver por ejemplo Cook y Bassetti 2011; De Groot 2011).

2.2.2. Estudios sociolingüísticos

El bilingüismo y multilingüismo también se han estudiado desde una perspectiva sociolingüística. Hoy en día, a la existencia de lenguas regionales y nacionales hay que añadir la diversidad lingüística resultante de la globalización y la movilidad de la población. La mayoría de las sociedades son actualmente multilingües, y este es también el caso de los países que tradicionalmente se consideran hispanohablantes. El español está en contacto con otras lenguas en distintos países (véase el Capítulo 28 de Geeslin y Evans-Sago en este volumen). A modo de ejemplo, en España, el español se encuentra en contacto con el catalán en Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares, con el vasco en la Comunidad Autónoma del País Vasco y Navarra y con el gallego en Galicia (Klee y Lynch 2009). En América, el español está en contacto con lenguas indígenas como el náhuatl, el quechua, el aymara o el guaraní (Lipski 2007; Klee y Lynch 2009), el inglés en Estados Unidos, y con otras muchas lenguas que se utilizan en cada área geográfica debido a diferentes procesos migratorios más o menos recientes.

El contexto sociolingüístico es muy importante para la enseñanza del español como primera o segunda lengua y como lengua extranjera. Dentro del contexto educativo está muy extendida la idea de aislar la lengua meta del resto de las lenguas que conoce el alumnado. Es muy común que el profesorado de lenguas intente evitar no solamente el uso de la primera lengua en la clase de lengua extranjera sino también toda referencia a comparaciones en las estructuras y usos entre las distintas lenguas. Esta separación está relacionada con la utilización del hablante nativo ideal como referencia y meta a alcanzar en la enseñanza de lenguas. La idea tradicional es que tanto el profesor como los alumnos actúen como si fueran monolingües (Cummins 2007, 2014). Sin embargo, el objetivo de que los alumnos lleguen a adquirir la competencia del hablante nativo ideal no es realista y resulta inalcanzable en la mayoría de los casos, a pesar de que esta idea esté muy arraigada entre el profesorado (Arocena, Cenoz y Gorter 2015). Cook (2016) critica la comparación entre la competencia de las personas que aprenden segundas lenguas y la de los hablantes nativos de la lengua meta y destaca que se trata de diferentes tipos de hablante.

En los últimos años también se han cuestionado las delimitaciones rígidas entre las lenguas. El Consejo de Europa (2007) considera que el repertorio lingüístico plurilingüe implica distintos niveles de competencia en las lenguas y señala que el repertorio lingüístico es dinámico y cambia

a lo largo del tiempo. En el *MCER* (Council of Europe 2001, 2017) se apuesta claramente por no aislar la competencia comunicativa de las distintas lenguas porque el hablante no guarda sus conocimientos y experiencias lingüísticas en compartimentos separados. En este contexto se han realizado propuestas para que las delimitaciones entre las lenguas sean más permeables (Cenoz y Gorter 2011), como también se verá en las siguientes secciones.

3. Consideraciones metodológicas

En esta sección se explican las tendencias en el estudio del bilingüismo y el multilingüismo que cuestionan la separación de lenguas y la competencia del hablante nativo como referencia. También se analiza el concepto de *translenguar* y algunos proyectos que utilizan recursos multilingües en la enseñanza de lenguas.

3.1. El enfoque multilingüe y la práctica de translenguar

Las nuevas tendencias metodológicas actuales se basan en una visión del multilingüismo que toma como punto de partida la forma en que se comunican los hablantes multilingües en situaciones reales. Un ejemplo de estas tendencias es lo que Creese y Blackledge (2010) consideran bilingüismo flexible, en el que las delimitaciones entre las lenguas son fluidas. Cenoz y Gorter (2011, 2015) proponen el enfoque multilingüe *Focus on Multilingualism* como un enfoque holístico para la enseñanza y la investigación en el contexto de la educación multilingüe. Este enfoque tiene tres dimensiones: el hablante multilingüe, el repertorio lingüístico multilingüe y el contexto social.

Tal y como se ha observado en algunos estudios, la diferencia entre monolingües y bilingües existe a nivel cognitivo (Bassetti y Cook 2011). El hablante multilingüe utiliza elementos lingüísticos de su repertorio y, dependiendo de sus interlocutores y las necesidades comunicativas del contexto social en el que se encuentra, utilizará solamente elementos de una lengua o de varias. Además, teniendo en cuenta que el multilingüismo es dinámico, el hablante multilingüe puede utilizar las lenguas de su repertorio lingüístico de distinta forma a lo largo de la vida. Sin embargo, el hablante monolingüe utiliza una lengua en todas las situaciones.

Uno de los conceptos claves de las tendencias metodológicas actuales en relación al multilingüismo es *translenguar* (*translanguaging*). El término translenguar tiene su origen en la educación bilingüe del País de Gales donde se acuñó como *trawsieithu* en la década de los 80 para ser después traducido al inglés como *translanguaging* (Lewis, Jones y Baker 2012). El término, que fue creado por Cen Williams, se refiere a la práctica pedagógica que alterna la lengua del *input* y del *output* en las clases en las que el galés y el inglés son las lenguas de instrucción. Un ejemplo de translenguar en su sentido original podría ser el pedir al alumnado que lea un texto en inglés para escribir un resumen en galés. La idea es que al translenguar se desarrolla una comprensión más profunda porque se activan las estructuras y vocabularios de las dos lenguas. En su sentido original translenguar es una práctica pedagógica planificada que se basa en la utilización sistemática de las dos lenguas. El término translenguar ha adquirido gran popularidad en los últimos años y su significado se ha extendido e incluye prácticas discursivas espontáneas que no han sido necesariamente diseñadas desde una perspectiva pedagógica (Creese y Blackledge 2010; García y Li Wei 2014). García y Kano (2014, 261) definen translenguar como:

> a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include all the language practices of students in order to develop new language

> practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality.

En esta definición de translenguar destaca la legitimidad de las prácticas discursivas espontáneas que incluyen elementos de todo el repertorio lingüístico del alumnado. También en este caso se puede utilizar translenguar de forma pedagógica, pero el foco de esta definición está en la aceptación de las prácticas comunicativas de los hablantes multilingües dentro del contexto escolar.

3.2. Pedagogía multilingüe y translenguar en la clase de L2

Como se ha visto, el concepto de translenguar es muy amplio y tiene diversas acepciones. Desde la perspectiva de las tendencias metodológicas actuales en la enseñanza de lenguas es posible encontrar algunas intervenciones didácticas y proyectos basados en un enfoque multilingüe y en la práctica de translenguar. Estas pedagogías consideran al estudiante de lenguas como un hablante multilingüe que tiene un repertorio lingüístico único y que utiliza los elementos de este repertorio en relación con las características del contexto social en el que tiene lugar la comunicación (Cenoz y Gorter 2011, 2015). En los siguientes apartados se presentan, en primer lugar, las intervenciones didácticas en la enseñanza del español y el inglés en Estados Unidos, para luego pasar a comentar algunos proyectos de Canadá que incluyen el inglés, el francés y otras lenguas. Seguidamente, se detallan brevemente las características de un proyecto realizado en el País Vasco, un contexto en el que el currículo incluye al menos tres lenguas para todos los estudiantes: vasco, español e inglés.

Las intervenciones didácticas que se llevaron a cabo en los Estados Unidos incluyen el trabajo de Arteagoitia y Howard (2015), Escamilla *et al.* (2013) y De Oliveira, Gilmetdinova y Pelaez-Morales (2016). Arteagoitia y Howard (2015) llevaron a cabo una intervención pedagógica en la que participaron 230 estudiantes con español como primera lengua de 22 aulas de los niveles 6–8 (11–13 años) de Connecticut en Estados Unidos. La intervención se basa en la activación del vocabulario del español como primera lengua para mejorar el aprendizaje del vocabulario en inglés y la comprensión lectora en esta lengua. La intervención es de aproximadamente 40 horas y consta de una introducción y de cinco unidades. Cada unidad tiene una duración de 7 horas distribuidas en siete días y está centrada en un tema que puede resultar de interés para los alumnos. Durante las primeras clases se realizan actividades para desarrollar la conciencia morfológica a partir de la comparación de palabras con la misma raíz en español e inglés (cognados) y prefijos y sufijos. En el resto de las clases se trabajan estrategias de aprendizaje, lectura, lengua oral, escritura y se termina cada unidad con un repaso y una pequeña prueba. La evaluación realizada por Arteagoitia y Howard (2015) demuestra que el conocimiento de cognados en español tiene un efecto positivo en el aprendizaje del vocabulario y en la lectura en inglés. En este estudio el desarrollo de la conciencia morfológica en español como primera lengua tiene un efecto positivo en el aprendizaje del inglés pero es totalmente aplicable a situaciones en las que la lengua meta sea el español.

Otra contribución importante basada en un enfoque multilingüe que tiene en cuenta el repertorio lingüístico en su totalidad es *Literacy Squared* (Escamilla *et al.* 2013). Esta propuesta metodológica considera cómo, en vez de aislar las lenguas que hablan los estudiantes, se pueden activar los recursos lingüísticos que poseen como hablantes bilingües y aprovecharlos para que el aprendizaje del español y del inglés avance de manera más eficiente. *Literacy Squared* propone la utilización de conexiones entre el español y el inglés con el fin de aprender a utilizar las dos lenguas sobre todo a nivel escrito. *Literacy Squared* se basa en cuatro competentes: investigación,

evaluación, desarrollo profesional e instrucción. Soltero-González, Escamilla y Hopewell (2012, 74) resumen la visión holística del proyecto en lo que se refiere a la escritura en los siguientes seis puntos:

- Los recursos lingüísticos de los alumnos bilingües se refuerzan mutuamente y la transferencia bidireccional es parte del proceso de aprendizaje.
- La evaluación se realiza tanto en inglés como en la primera lengua del alumnado y se comparan los resultados en las dos lenguas evaluando al alumno como persona bilingüe.
- Los instrumentos de evaluación no son una simple traducción de una lengua a otra sino que tienen en consideración los rasgos específicos de cada lengua.
- Los bilingües pueden realizar unas tareas mejor en una lengua y otras tareas mejor en la otra lengua y no se tiene que esperar que realicen todas las tareas al mismo nivel en las dos lenguas.
- Las estrategias de escritura bilingües (préstamos, transferencias, alternancia de códigos) son parte del proceso de aprender a escribir en dos lenguas y no indicadores de nivel de competencia bajo.
- El desarrollo de la escritura en la segunda lengua no se mide en relación al nivel de los hablantes nativos sino a las referencias creadas para bilingües emergentes.

La evaluación del desarrollo de la producción escrita se realiza en el contexto de *Literacy Squared* utilizando una rúbrica bilingüe que se caracteriza por evaluar los textos producidos en español e inglés de forma paralela, incluyendo los resultados en la misma hoja de evaluación (Escamilla *et al*. 2013). La evaluación de la producción escrita tiene una parte cuantitativa y otra cualitativa y en ella se incluyen contenido, puntuación, ortografía y estrategias bilingües que son aproximaciones basadas en transferencias lingüísticas.

En la misma línea de los estudios anteriores, De Oliveira, Gilmetdinova y Pelaez-Morales (2016) también se centran en el uso del español —la primera lengua de los alumnos— y el inglés en un aula de educación infantil en los Estados Unidos. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos incluyen las notas de las observaciones de clase, las grabaciones de unas entrevistas con la profesora y el análisis de los materiales escolares. Entre las prácticas pedagógicas adoptadas por la profesora, destacan las comparaciones entre el español y el inglés para ver las similitudes y diferencias entre las dos lenguas. La profesora utiliza la traducción basándose en palabras clave, conceptos o preguntas que aseguren el desarrollo de la segunda lengua, el inglés, por medio de la utilización de la primera lengua, el español. En el estudio se destaca que de este modo también se legitima la primera lengua de los estudiantes y se crea un ambiente positivo en el aula.

Un ejemplo de implementación pedagógica con enfoque multilingüe en Canadá es el trabajo de Lyster, Quiroga y Ballinger (2013) con el francés y el inglés como lenguas meta. La intervención se llevó a cabo en aulas del segundo curso de Educación Primaria (7–8 años) en centros escolares en los que el francés y el inglés son parte del currículo pero en distinta proporción. La intervención tuvo como objetivo el desarrollo de la conciencia morfológica a partir del estudio de prefijos y afijos en contextos comunicativos. Los 10 profesores que participaron en el proyecto realizaron un taller de formación de cinco días. Durante la intervención, que duró 8–10 horas, los profesores utilizaron cuentos para trabajar con palabras derivadas y compuestas tanto en inglés como en francés. Los resultados fueron muy positivos en lo que se refiere a la motivación del alumnado y el desarrollo profesional del profesorado. En el estudio también participó un grupo de control y la comparación de los resultados en pruebas lingüísticas en inglés y francés indica que el grupo experimental, que participó en el proyecto, obtuvo resultados superiores en francés pero no en inglés. Estos resultados indican

que la formación específica en el desarrollo de la conciencia morfológica puede ser positiva para el aprendizaje de lenguas.

Finalmente, otro ejemplo de intervención pedagógica basada en los principios del multilingüismo se llevó a cabo en el País Vasco (Leonet, Cenoz y Gorter 2017). Esta intervención se sitúa en lo que podemos considerar translenguar pedagógico con actividades planificadas que integran las tres lenguas, vasco, español e inglés. La intervención tuvo lugar en una escuela de educación primaria de una localidad bilingüe (vasco-español). El vasco es la principal lengua de instrucción y el español es la lengua mayoritaria a nivel sociolingüístico y en los medios de comunicación. El inglés es una lengua de prestigio que no se utiliza en la vida diaria pero que cada vez es más importante en el mundo laboral. Además de las tres lenguas, algunos alumnos tienen otras lenguas familiares al proceder de otros países. A pesar de coincidir en algunos aspectos con las intervenciones descritas anteriormente, difiere de ellas por haberse realizado en el contexto de tres lenguas en lugar de dos y por la presencia de una lengua minoritaria, el vasco, que hoy en día es considerada como lengua en peligro por la Unesco (Moseley 2010).

El objetivo de la intervención fue el desarrollo de la competencia multilingüe y multicultural de los estudiantes. Durante la intervención se programaron actividades para desarrollar la conciencia lingüística y metalingüística de los estudiantes. En cuanto a la conciencia lingüística, en el contexto en el que se desarrolló esta intervención era necesario que los alumnos adquirieran conocimientos y reflexionaran sobre las lenguas que utilizan en casa y las lenguas que se utilizan en la escuela y en la sociedad. De esta manera, tuvieron la posibilidad de desarrollar también su competencia intercultural y conocer mejor la situación sociolingüística de su entorno. En lo que se refiere a la conciencia metalingüística, se tuvo en cuenta que la enseñanza de lenguas debe facilitar y no obstaculizar la utilización de la totalidad de los recursos lingüísticos en el repertorio del hablante. Así, al translenguar de forma pedagógica el alumnado puede desarrollar su conocimiento sobre el funcionamiento de las lenguas de su repertorio y avanzar en el desarrollo de su competencia multilingüe.

4. Pautas para aplicar un enfoque multilingüe en la enseñanza

En esta última sección del capítulo se analizan algunos ejemplos de actividades que muestran cómo se puede aplicar un enfoque multilingüe en la enseñanza de lenguas. Como hemos visto anteriormente, el enfoque multilingüe parte del reconocimiento del alumnado como personas bilingües o multilingües y promueve el uso de los elementos de su repertorio lingüístico en el aprendizaje de la lengua meta teniendo en cuenta el contexto social. El uso sistemático y planificado de todas las lenguas que el alumno posee en su repertorio tiene un gran potencial y desde esta perspectiva se considera necesario derribar las barreras entre las lenguas para que el alumnado pueda activar sus propios recursos. Las actividades que proponemos en esta sección tienen como objetivo desarrollar la conciencia lingüística y metalingüística y se basan en las tres dimensiones del enfoque multilingüe *Focus on Multilingualism*: el hablante multilingüe, el repertorio lingüístico multilingüe y el contexto social (Cenoz y Gorter 2011, 2013). Las actividades se han implementado en el contexto de la educación multilingüe del País Vasco pero pueden ser adaptadas con facilidad a otros contextos.

4.1. El hablante multilingüe

El punto de partida es reconocer al alumno que aprende español como primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera como hablante multilingüe y no como un hablante deficitario de español o de las otras lenguas. El hablante multilingüe utiliza recursos lingüísticos de todo su

repertorio para comunicarse y su nivel de competencia no es el mismo en todas las lenguas. El hablante multilingüe también navega entre las lenguas en diferentes momentos según la situación social y sus interlocutores.

4.1.1. La biografía lingüística

Un ejemplo de actividad que tiene en cuenta y aprovecha las características del alumno como hablante multilingüe es la *biografía lingüística*. El uso de la biografía lingüística en el aula permite al alumno conocer mejor su propio repertorio lingüístico y el de sus compañeros y reflexionar sobre el multilingüismo. El objetivo de esta actividad es el desarrollo de la conciencia multilingüe e intercultural. La actividad tiene como lengua base el español y consta de distintas fases que se describen a continuación.

1) Introducción. Se pide a los alumnos que comenten en grupos lo que entienden por la palabra "biografía" y "biografía lingüística". Una vez que se comprende el concepto de biografía lingüística se pasa a la siguiente fase.

2) Video de una persona multilingüe. En esta grabación una estudiante universitaria explica cronológicamente las lenguas que ha aprendido y el contexto de aprendizaje y las lenguas que utiliza habitualmente. Este vídeo está en inglés. Después de ver el vídeo los alumnos contestan algunas preguntas de comprensión en español como *¿Hasta los 9 años, qué lengua hablaba? ¿A qué edad empezó a estudiar el inglés? o ¿Qué lenguas puede hablar en un solo día?* Comparan las respuestas en grupos y después las comentan con el profesor.

3) Redacción de la biografía lingüística. La biografía incluye información sobre las lenguas que han aprendido en la escuela y las que utilizan en casa, con amigos, las lenguas utilizadas por sus padres, las lenguas que ven y oyen en la calle, al ver la televisión, en el ordenador, en viajes, las lenguas en las que saben decir algunas palabras, otras lenguas que hablan sus amigos que nacieron en otros países, las lenguas que les gustaría aprender. Se presenta en un formato en el que tienen que completar la información de forma individual y estas son las primeras líneas:

> *Entiendo y hablo varias lenguas, por eso¡¡soy multilingüe!! Esas lenguas son .... Cuando empecé la escuela con .... años, yo hablaba.......................................*

4) Compartir el perfil multilingüe. Los alumnos comentan en grupos con ayuda del profesor lo que han escrito en su biografía lingüística. Reflexionan sobre las situaciones en las que hablan distintas lenguas y sobre lo que significa ser multilingüe. En esta fase es muy importante que valoren todas las lenguas y no solamente las que aprenden en la escuela. También es importante que reflexionen sobre la presencia social de las distintas lenguas y la necesidad de proteger lenguas minoritarias como el vasco.

La biografía lingüística puede adaptarse a distintos contextos dependiendo del nivel y la edad del alumnado. La actividad de biografía lingüística que se acaba de describir se realizó en el proyecto realizado en el País Vasco con alumnos de los dos últimos años de educación primaria (11–12 años). Melo-Pfeifer (2015) presenta actividades parecidas orientadas a desarrollar la conciencia sobre la lengua pero para alumnos de menor edad. En estas actividades los alumnos pueden dibujarse a ellos mismos ilustrando cuándo, con quién y para qué utilizan cada lengua. En el caso de alumnos de educación secundaria es posible elaborar biografías lingüísticas más complejas o basadas en los datos proporcionados por compañeros.

4.2. El repertorio lingüístico multilingüe

Las propuestas pedagógicas que se presentan en este apartado se basan en la utilización del repertorio lingüístico del alumnado al translenguar de forma planificada y sistemática utilizando dos o más lenguas en la misma unidad didáctica. El objetivo de estas actividades es desarrollar la conciencia metalingüística con el fin de fortalecer el aprendizaje de lenguas y el contenido académico. Se trata de reforzar la utilización de los recursos que el alumno posee en su repertorio multilingüe con el fin de que le sirvan de base en el aprendizaje de otras lenguas. En el caso de sistemas escolares que incluyen varias lenguas en el currículo, la idea es que los programas de lenguas estén integrados y haya coordinación entre los profesores de lenguas.

El ejemplo que se detalla a continuación es una propuesta pedagógica basadas en cognados, palabras derivadas y compuestas. Los cognados son palabras que en distintas lenguas están etimológicamente relacionadas y tienen la misma forma y significado (p. ej., la palabra *biography* en inglés y *biografía* en español). El reconocimiento de los cognados ayuda al alumno bilingüe a deducir el significado de las palabras en la lengua meta y a expandir su vocabulario. El inglés y el español comparten el mismo alfabeto y más de 10.000 palabras derivadas del latín cuyo significado es igual o similar y que ortográficamente son muy parecidas (Lubiner y Hiebert 2011). Autores como Arteagoitia y Howard (2015), Escamilla *et al.* (2013), Lubiner y Hiebert (2011) y Proctor y Mo (2009) recalcan la importancia que tiene la enseñanza explícita de cognados a alumnos bilingües de lenguas que son tipológicamente similares porque su reconocimiento influye positivamente en la comprensión de textos académicos de nivel superior (véase también Montrul 2016).

4.2.1. El ciclo del agua/the water cycle

Este ejemplo tiene como objetivo el desarrollo de la conciencia metalingüística a través de la identificación de cognados, derivados y compuestos en un texto de ciencias naturales sobre el ciclo del agua. Las lenguas utilizadas son el español y el inglés. El ejemplo *el ciclo del agua/the water cycle* que se presenta puede extenderse durante más de una sesión de clase dependiendo de la dificultad de los textos, la edad y nivel de competencia del alumnado.

1) Introducción. Se prepara el tema cuando el profesor hace preguntas como *¿Qué tipos de agua hay? ¿Qué es la evaporación? ¿Por qué es necesaria el agua?* Los alumnos responden a estas preguntas en grupos y después comentan las respuestas con toda la clase.

2) Lectura de textos y gráficos en español e inglés. El texto y gráficos utilizados son del programa de la asignatura en el currículo del País Vasco y están basados en los materiales normalmente utilizados en quinto y sexto curso de primaria a los que se ha añadido su traducción al inglés. Existe un gran número de textos y gráficos sobre el ciclo del agua en libros de texto y en Internet tanto en español como en inglés que podrían utilizarse en otros contextos y niveles.

3) Identificación de cognados. El profesor explica en qué consisten los cognados y con la ayuda del profesor, los alumnos subrayan todos los cognados de los textos en español e inglés. A continuación escriben los cognados en una tabla en dos columnas; una para español y otra para inglés. Algunas palabras que aparecen en textos sobre del ciclo del agua y que los estudiantes podrían identificar se incluyen en la Tabla 27.1.

4) Aplicación de cognados a otros contextos. El profesor pide a los alumnos que piensen en otros cognados que conocen y ayuda con ejemplos como *animal*, *actor*, *televisión*. A continuación el profesor introduce el concepto de "falsos amigos" para explicar que si bien los cognados son de

Tabla 27.1 Cognados en *el ciclo del agua/the water cycle*

Español	*Inglés*
• ciclo	• cycle
• océano	• ocean
• evaporación	• evaporation
• condensación	• condensation
• precipitación	• precipitation

gran ayuda a veces pueden resultar problemáticos dando como ejemplos palabras como *fábrica-fabric* o *librería-library*.

5) Comparación de palabras derivadas. Se pide a los alumnos que se fijen en palabras como *evaporación, condensación* o *precipitación* para comparar sufijos en español e inglés como "*ción*" y "*tion*". El profesor destaca la importancia de mirar bien si las palabras pueden dividirse en varias partes.

6) Aplicación de palabras derivadas y compuestas a otros contextos. El profesor explica que existen muchas palabras derivadas y compuestas y que es importante intentar conocer los elementos que las forman. Da ejemplos como *abrelatas* (*can opener*), *girasol* (*sunflower*), *cumpleaños* (*birthday*) para que los alumnos vean que a veces existe bastante coincidencia entre el español y el inglés y otras veces no. A continuación se pide a los alumnos que identifiquen las partes de las que están formadas palabras como las incluidas en la Tabla 27.2.

Tabla 27.2 Palabras derivadas y compuestas

Español	*Inglés*
• división	• teacher
• ruidoso	• swimmer
• mediodía	• surprising
• vicepresidente	• enjoyable
• investigación	• runner

7) Lectura de un texto más complejo. Se pide a los alumnos que lean un texto de un nivel más elevado sobre *el ciclo del agua/the water cycle* en español y en inglés y que identifiquen todos los cognados, palabras derivadas y compuestas. Esta actividad les sirve para que vean la utilidad que tiene reflexionar sobre la lengua al analizar los componentes y relaciones de las palabras que encuentran en los textos.

Las actividades con cognados tienen más posibilidades de ser utilizadas en aulas donde el repertorio lingüístico de los alumnos incluya combinaciones de lenguas que comparten cognados como el inglés y el español. En el contexto del País Vasco también se trabajó con cognados entre el vasco, español e inglés porque, aunque el vasco es una lengua no indoeuropea, ha estado en contacto con lenguas románicas (español y francés) durante siglos y utiliza terminología del griego y latín para un gran número de palabras técnicas.

En el ejemplo de la Tabla 27.2 se incluyó el análisis morfológico y la comparación de palabras derivadas y compuestas. Mediante la enseñanza-aprendizaje de elementos morfológicos de una palabra, el alumno puede aprender que esos sufijos y prefijos funcionan de una manera predecible y siguiendo el mismo modelo (véase el Capítulo 20 de Toth en este volumen). De

esta manera, el profesor estaría enseñando directamente al alumno la formación de palabras en la lengua meta. Tras haber instruido al alumno en esa estrategia, este podrá por sí solo comprender el significado de otras palabras con el mismo sufijo o prefijo, y también crear nuevas palabras partiendo de ese conocimiento. Por ejemplo, si el alumno de español L2 sabe que el equivalente del sufijo *-ly* en inglés es *-mente* en español, y sabe que *diferentemente* significa *differently*, podrá entonces comprender que *fácilmente* significa *easily* o podrá convertir el adjetivo *feliz* en el adverbio *felizmente*. Muchos de los cognados incluyen elementos morfológicos que permiten la enseñanza de ambas estrategias multilingües a la vez pero también pueden trabajarse en unidades diferentes.

Las actividades presentadas pueden adaptarse a diferentes niveles y lenguas. Dependiendo del nivel de los alumnos se puede utilizar el mismo texto de lectura en las dos lenguas o solamente en español. Los alumnos bilingües con un nivel más alto de español podrían identificar los cognados sin la ayuda del texto en inglés. Una vez identificados los cognados en español, los alumnos escribirían su equivalente en inglés. Los alumnos que tuvieran otras lenguas en su repertorio podrían escribir en una tercera o cuarta columna palabras que fueran cognados en esas lenguas. Durante la práctica de las técnicas propuestas, los alumnos pueden trabajar en parejas para poder ayudarse mutuamente y también pueden utilizar distintos materiales, tales como textos bilingües. La lectura de textos sobre *el ciclo del agua/the water cycle* también puede sustituirse o complementarse con vídeos en las dos lenguas.

4.3. El contexto social

El aprendizaje del español está relacionado con el contexto social tanto dentro del aula como en la comunidad, que incluye el entorno en el que el aprendizaje tiene lugar tanto de modo físico como virtual. Una de las posibles actividades pedagógicas directamente relacionadas con el contexto social es el estudio y análisis del paisaje lingüístico, entendido como la utilización de textos en espacios públicos, que proporciona material auténtico para la enseñanza del español. El estudio y análisis del paisaje lingüístico ha tenido un importante desarrollo en los últimos años y se ha aplicado al aprendizaje de lenguas (Gorter 2013). El paisaje lingüístico puede trabajarse a partir de fotografías que han sacado directamente el profesor o los alumnos o recorriendo el espacio físico de otros contextos de forma digital. Una de las ventajas de trabajar con el paisaje lingüístico es que al ser multimodal y combinar texto lingüístico con imágenes, colores o iconos resulta muy atractivo para los alumnos. Además, se puede trabajar con el español en contextos plurilingües en los que los textos están en varias lenguas.

4.3.1. El paisaje lingüístico

La actividad del paisaje lingüístico se relaciona con la utilización de lenguas en el contexto social y está dirigida principalmente a promover el conocimiento y la reflexión sobre la realidad lingüística del estudiante y la función que tiene cada lengua en su entorno social. Tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia sobre la lengua pero también puede servir para la reflexión metalingüística.

1) Introducción al paisaje lingüístico. El profesor formula preguntas entre grupos de estudiantes sobre los carteles y pósteres que encuentran por la calle. Algunas preguntas pueden ser las siguientes: *¿Sueles leer los carteles y pósteres que encuentras por la calle? ¿En qué lengua están escritos? ¿Quién los ha creado?*

2) Análisis de cinco fotografías. El profesor presenta cinco fotografías a los alumnos con elementos del paisaje lingüístico del entorno de la escuela, como el ejemplo en la Figura 27.1.



Figura 27.1 Paisaje lingüístico de una calle con indicaciones en vasco y español

A continuación, el profesor analiza junto con los alumnos la primera fotografía contestando a las siguientes preguntas para luego dejar que los estudiantes analicen las demás imágenes sin su ayuda:

- ¿Qué es?
- ¿Dónde está?
- ¿Quién lo ha hecho?
- ¿A quién está dirigida?
- ¿Cuál es su intención?
- ¿Cuántas lenguas hay?
- ¿Qué lenguas hay?
- ¿Cuál es el orden de las lenguas?
- ¿Son todas las lenguas del mismo tamaño?
- ¿Se dice lo mismo en todas las lenguas?
- ¿Es una traducción libre o palabra por palabra?

3) Reflexión sobre el paisaje lingüístico. Una vez analizadas las cinco fotografías, los alumnos comentan en grupos las lenguas utilizadas en las imágenes en relación con la presencia de las lenguas en su entorno. De esta forma, los alumnos pueden desarrollar su conciencia lingüística. Además, en esta fase también pueden trabajar en el desarrollo de la conciencia metalingüística analizando los componentes morfológicos de las palabras y cognados que puedan aparecer en los escritos de los carteles, letreros o anuncios.

4) Análisis de fotografías tomadas por los alumnos. Los alumnos hacen cinco fotos del paisaje lingüístico del entorno ellos mismos con sus cámaras. Al día siguiente las analizan en la clase siguiente utilizando el mismo esquema presentado en el segundo punto y comparten las respuestas y fotos con los compañeros.

5) Creación y presentación de un póster final. La última actividad es la creación de un poster con todas las fotografías que han sacado todos los estudiantes de la clase. En el poster también se incluye información sobre las lenguas utilizadas en el paisaje lingüístico.

La actividad presentada puede utilizarse con alumnos de distintas edades. Además de las fotografías del entorno, mediante *Google maps street view* se pueden utilizar fotografías de un gran número de localidades y se puede reflexionar sobre distintas culturas.

En esta sección hemos presentado actividades que relacionan la enseñanza del español con el enfoque multilingüe (*Multilingual Focus*) en sus tres dimensiones: el hablante multilingüe, el repertorio lingüístico multilingüe y el contexto social. Las actividades presentadas tienen como objetivo que los alumnos desarrollen su competencia sobre el español y otras lenguas. Desde un enfoque multilingüe se trata de que se relacionen las lenguas entre sí, tanto al conocer y reflexionar sobre los hablantes multilingües como sobre el contexto social de las lenguas a través del paisaje lingüístico. Además, se potencia la práctica de translenguar desde una perspectiva pedagógica al utilizar las lenguas del repertorio lingüístico del alumnado de forma conjunta en la reflexión metalingüística. Al trabajar con los cognados, palabras derivadas y compuestas que encuentran en un texto los alumnos pueden utilizar los recursos que tienen como multilingües en el procesamiento y utilización de las lenguas.

Concluimos esta sección resaltando el potencial del uso de estrategias didácticas de translenguar para la enseñanza y aprendizaje del español y la necesidad de que el alumno tenga conciencia sobre las lenguas que aprende y utiliza. Las prácticas multilingües permiten potenciar el aprendizaje del español como lengua extranjera y fortalecer las otras lenguas en el repertorio de los alumnos. Y finalmente, nos permite expandir nuestra conciencia sobre la lengua como conciencia metalingüística.

Nota

1 Este capítulo se basa en la investigación realizada con el proyecto MINECO/FEDER [EDU2015-63967-R] y del grupo de investigación DREAM IT-714-13.

Bibliografía recomendada

Cenoz, J. y D. Gorter, eds. 2015. *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cots, J. M., A. Ibarrarano, M. Irún, D. Lasagabaster, E. Llurda y J. M. Sierra. 2010. *Pluralismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Klee, C. y A. Lynch. 2009. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Lacorte, M., ed. 2014. *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge.

Wright, W. E., S. Boun y O. Garcia, eds. 2015. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Bibliografía citada

Arocena, E., J. Cenoz y D. Gorter. 2015. "Teachers' Beliefs in Multilingual Education in the Basque Country and in Friesland". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 3 (2): 169–193.

Arteagoitia, I. y E. R. Howard. 2015. "The Role of the Native Language in the Literacy Development of Latino Students in the U.S.". En *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*, eds. J. Cenoz y D. Gorter, 89–115. Cambridge: Cambridge University Press.

Barnes, J. 2006. *Early Trilingualism: A Focus on Questions*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bassetti, B. y V. Cook. 2011. "Language and Cognition: The Second Language User". En *Language and Bilingual Cognition*, eds. V. J. Cook y B. Bassetti, 143–190. Oxford: Psychology Press.

Cenoz, J. 2013. "The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism". *Language Teaching* 46: 71–86.

Cenoz, J. y D. Gorter. 2011. "Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing". *Modern Language Journal* 95 (3): 356–369.

Cenoz, J. y D. Gorter. 2013. "Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries between Languages". *TESOL Quaterly* 47: 591–599.

Cenoz, J. y D. Gorter, eds. 2015. *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comisión Europea. 2009. *El multilingüismo un puente hacia la comprensión mutua*. Luxemburgo: Comunidades Europeas. http://bookshop.europa.eu/es/el-multilingueismo-pbNC7809630/.

Consejo de Europa. 2007. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage.

Cook, V. 2016. *Second Language Learning and Language Teaching.* 5ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Cook, V. y B. Bassetti, eds. 2011. *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York, NY: Psychology Press.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Creese, A. y A. Blackledge. 2010. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching". *Modern Language Journal* 94 (1): 103–115.

Cummins, J. 2007. "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10: 221–240.

Cummins, J. 2014. "Rethinking Pedagogical Assumptions in Canadian French Immersion Programs". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 2 (1): 3–22.

De Groot, A. M. B. 2011. *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. Nueva York, NY: Psychology Press.

De Oliveira, L. C., A. Gilmetdinova y C. Pelaez-Morales. 2016. "The Use of Spanish by a Monolingual Kindergarten Teacher to Support English Language Learners". *Language and Education* 30 (1): 22–42.

Escamilla, K., S. Hopewell, S. Butvilofsky, W. Sparrow, L. Soltero-González, O. Ruiz-Figueroa y M. Escamilla. 2013. *Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*. Filadelfia, PA: Caslon Publishing.

García, O. y N. Kano. 2014. "Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US". En *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*, eds. J. Conteh y G. Meier, 258–277. Bristol: Multilingual Matters.

García, O. y L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.

Gorter, D. 2013. "Linguistic Landscapes in a Multilingual World". *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 190–212.

Instituto Cervantes. 1997–2016. *Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.

Klee, C. y A. Lynch. 2009. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Kroll, J., J. Gullifer y E. Rossi. 2013. "The Multilingual Lexicon: The Cognitive and Neural Basis of Lexical Comprehension and Production in Two or More Languages". *Annual Review of Applied Linguistics* 102–127.

Leonet, O., J. Cenoz y D. Gorter. 2017. "Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country". *Journal of Language, Identity and Education* 16 (4): 216–227.

Lewis, G., B. Jones y C. Baker. 2012. "Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond". *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18 (7): 641–654.

Lipski, J. M. 2007. "El español de América en contacto con otras lenguas". En *Lingüística aplicada del español*, coord. M. Lacorte, 309–345. Madrid: Arco/Libros.

Lubiner, S. y E. Hiebert. 2011. "An Analysis of English-Spanish Cognates as a Source of General Academic Language". *Bilingual Research Journal* 34 (1): 76–93.

Lyster, R., J. Quiroga y S. Ballinger. 2013. "The Effects of Biliteracy Instruction on Morphological Awareness". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1: 169–197.

Melo-Pfeifer, S. 2015. "Multilingual Awareness and Heritage Language Education: Children's Multimodal Representations of their Multilingualism". *Language Awareness* 24 (3): 197–215.

Montrul, S. 2016. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moseley, C., ed. 2010. *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. París: Ediciones UNESCO. www.unesco.org/culture/languages-atlas/es/atlasmap.html.

Proctor, C. P. y E. Mo. 2009. "The Relationship between Cognate Awareness and English Comprehension among Spanish-English Bilingual Fourth Grade Students". *TESOL Quarterly* 43 (1): 126–136.

Safont, M. P. 2013. "Early Stages of Trilingual Pragmatic Development: A Longitudinal Study of Requests in Catalan, Spanish and English". *Journal of Pragmatics* 59: 68–80.

Soltero-González, L., K. Escamilla y S. Hopewell. 2012. "Changing Teachers' Perceptions about the Writing Abilities of Emerging Bilingual Students: Towards a Holistic Bilingual Perspective on Writing Assessment". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (1): 71–94.

Todeva, E. 2009. "Multilingualism as a Kaleidoscopic Experience: The Mini-Universes Within". En *The Multiple Realities of Multingualism*, eds. E. Todeva y J. Cenoz, 53–74. Berlín: Mouton De Gruyter.

28
LENGUAS EN CONTACTO
(Language contact)

Kimberly Geeslin y Travis Evans-Sago

1. Introducción

Uno de los pilares fundamentales de la adquisición de la competencia comunicativa en segundas lenguas es el papel del contexto y su influencia sobre el *input* al que los aprendices tienen acceso. En este capítulo se examinan los contextos de adquisición en los que el español está en contacto con otras lenguas. Se comienza con un repaso general de estas zonas de contacto a fin de presentar las distintas características lingüísticas y sociales en esas regiones y explorar la conexión entre los grupos sociales, los movimientos migratorios y las actitudes lingüísticas al nivel (sub)consciente en dichos espacios de contacto. A continuación, se abordan tres ejemplos de consecuencias lingüísticas del español en contacto con otras lenguas. Finalmente, se resumen las implicaciones de estas investigaciones actuales para los docentes de español como segunda lengua (L2). En concreto, se resumen aspectos relacionados con la identificación de la norma meta apropiada, el papel del *input* variable en el proceso de la adquisición y la manera en que el contexto de enseñanza debería reflejarse a la hora de seleccionar y elegir los materiales didácticos.

Palabras clave: contacto entre lenguas; cambio lingüístico; variación lingüística; actitudes lingüísticas; normas pedagógicas

At the cornerstone of the second language acquisition of communicative competence is the role of context and its influence on the input to which learners have access. In this chapter, the contexts of acquisition in which Spanish is in contact with other languages are explored. An overview of these contact areas is offered in the first section, in order to provide an account of the differing linguistic and social characteristics in those regions and explore the connection between social groups, patterns of immigration and (sub)conscious language attitudes in those contact areas. In the following section, three linguistic consequences of Spanish in contact with other languages are discussed. Finally, in the last section, the implications of contemporary research for instructors of Spanish as a second language (L2) are outlined. Specifically, these issues are addressed: identifying the appropriate target norm, the role of variable input in the process of acquisition and the way in which instructional context should be reflected in the selection of didactic materials.

Keywords: language contact; language change; linguistic variation; language attitudes; pedagogical norms

2. Estado de la cuestión

El enfoque interdisciplinario del estudio de lenguas en contacto ha dado cuenta de la multiplicidad de factores, tanto sociales como lingüísticos, que coexisten en relación con los cambios lingüísticos en las situaciones de contacto entre lenguas en diferentes partes del mundo (Thomason 2001; Moreno-Fernández 2014). Así, las investigaciones del campo hasta ahora suelen enfocarse en las causas sociales (Thomason y Kaufman 1988) o en las causas lingüísticas enmarcadas en las sociales (Sankoff 2002; Labov 2007; Heine y Kuteva 2008), puesto que "el contexto sociohistórico determina, hasta cierto punto, las consecuencias del contacto lingüístico" (Klee y Lynch 2009, 24). Por lo tanto, este apartado se dedica a ejemplificar algunos "contextos sociohistóricos" que han condicionado la variación lingüística del español, seguido de un apartado en el que se detallan las "consecuencias" lingüísticas de la situación de contacto. Estos aspectos se tienen en cuenta con el fin de entender las implicaciones directas para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) con respecto al efecto del contexto sociolingüístico en la adquisición de lenguas adicionales (Firth y Wagner 1997; Tarone 2007; Regan 2010; Kanwit, Geeslin y Fafulas 2015) y la incorporación de la variación sociolingüística dentro del aula de español L2 (Gutiérrez y Fairclough 2006).

Hace cuatro décadas Canale y Swain (1980) evaluaron hasta qué grado los objetivos pedagógicos y actividades en el aula corresponden a las habilidades que se requieren para comunicarse de manera eficaz en una segunda lengua.[1] Su definición de la competencia comunicativa (*communicative competence*) concedió importancia a la idea de que la participación en las interacciones de la lengua meta exige el conocimiento no solo de las reglas gramaticales de una lengua sino también de los mecanismos que los hablantes usan para reflejar normas sociales durante conversaciones. La capacidad de usar la lengua en todo tipo de contextos de interacción se refiere a la competencia sociolingüística (*sociolinguistic competence*). En términos generales, el contexto de la adquisición de segundas lenguas también se puede considerar una situación de contacto. Sin embargo, como veremos a continuación, este término engloba a una gama amplia de situaciones en las cuales los profesores y los aprendices persiguen diversas habilidades y metas. A pesar de esta variación, es importante tener presente que la influencia de cada contexto en la adquisición se encuentra relacionada principalmente con el *input* lingüístico disponible para los aprendices de lenguas adicionales. Entre las teorías de la adquisición de segundas lenguas existe consenso sobre la idea de que el *input* conduce al desarrollo lingüístico (Gass y Mackey 2014), aunque las explicaciones de cómo el *input* tiene influencia varían según el marco teórico (VanPatten y Williams 2014). Por consiguiente, subrayamos la siguiente implicación central para los profesores de segundas lenguas: el contexto del aprendizaje se caracteriza por el *input* que proporciona al aprendiz cada situación o contexto de contacto. Así, debemos analizar y entender las situaciones de contacto para apoyar la adquisición de segundas lenguas en todo contexto. Con esta idea en mente, pasamos a detallar de manera esquemática algunos de los contextos principales en los que el español está en contacto con otras lenguas.

Podemos identificar al menos tres tipos de contextos sociohistóricos que han dado como resultado una gama de situaciones de contacto: las fronteras entre los países en los que se hablan lenguas distintas, las regiones dentro de la misma frontera en las que se exhiben contextos del bilingüismo de larga duración y, por último, las migraciones, tanto históricas como contemporáneas, en las que se han cruzado fronteras políticas.

El *bilingüismo en las fronteras entre países* se caracteriza por la interacción entre al menos dos grupos etnolingüísticos en los límites que demarcan los distintos sistemas políticos, como se observa en las fronteras entre España con Portugal, México y los Estados Unidos, y los siete países hispanohablantes de Latinoamérica que tienen frontera con Brasil. Por diversas razones geográficas, políticas y/o económicas, cabe mencionar que la permeabilidad entre las fronteras,

es decir, la facilidad y la frecuencia con que se puede cruzar de un país al otro puede variar considerablemente. Por ejemplo, en el caso de Bolivia y Brasil se ha originado un "espacio mestizo" de gente indocumentada de Brasil, denominados *bravisianos* que se han instalado en territorio boliviano sin permiso del gobierno anfitrión (Perrier Bruslé 2011, 60). En este contexto fronterizo, Lipski (2009) identifica que se ha formado una lengua híbrida entre el español y el portugués como consecuencia del contacto lingüístico, la cual ha propiciado préstamos léxicos de una lengua a la otra, la constante alternancia de lenguas[2] e innovaciones fonéticas y morfosintácticas que reflejan la alta intensidad de dicho contacto.

El *bilingüismo de larga duración dentro del país* abarca dos subtipos de contacto lingüístico: en España, el español en contacto con las lenguas autóctonas regionales, tales como el catalán, el valenciano, el vasco y el gallego, y en Latinoamérica, el contacto con lenguas indígenas como el náhuatl (México), el maya (Guatemala), el quechua (zona de Perú), el quichua (zona de Ecuador), el guaraní (Paraguay) o el mapudungun (Chile), entre otras. El empleo de las lenguas autóctonas en España hoy en día se determina principalmente por el prestigio de cada lengua y las actitudes, positivas o negativas, hacia su uso. En Galicia, para dar un ejemplo, existe una situación de diglosia entre el gallego y el español (Ferguson 2009). Desde la normalización, el gallego ha vuelto a "recuperar un espacio literario y público" con éxito moderado en la administración pública, la justicia, la educación y los medios de comunicación (Pardo Vuelta 2015, 62). Aun así, sigue siendo más común el uso del castellano entre la mayoría de los jóvenes y las mujeres en ámbitos tanto privados como públicos (Pavlou 2010). En las Américas, además del prestigio, el grado del uso de las lenguas indígenas se basa en la (co)oficialidad de la lengua en ámbitos públicos, el número de hablantes, el nivel de mono o bilingüismo y las asociaciones sociales vinculadas con su uso. A modo de ejemplo, la lengua guaraní en Paraguay goza de la cooficialidad con el español y, por la conexión del guaraní con la identidad nacional y el español con la movilidad social, cuenta con un número alto de hablantes bilingües que, según el censo del 2002, comprenden el grupo más grande con un 59% de la población total, seguidos de los monolingües del guaraní con un 27% y los monolingües del español con tan solo un 6% (Gómez Rendón 2008, 142).

Por último, las *migraciones* representan los desplazamientos históricos y contemporáneos de individuos y grupos de personas. Las migraciones históricas comprenden una situación de contacto denominada por Lipski (2005) como "inmigración forzada" en la que el español estuvo en contacto con los pueblos africanos que fueron esclavizados y trasladados a las antiguas colonias españolas. A diferencia de otros tipos de contacto, esta situación en particular tuvo como resultado un desplazamiento lingüístico de la lengua materna a la española (Fasold 1996). En cambio, las migraciones contemporáneas se refieren principalmente a los movimientos migratorios a países donde la lengua del migrante no es el idioma oficial y, según Lipski (2005), son, en mayor parte, "voluntarias". Una zona que sirve como ejemplo, entre varias, es Canadá, un país que ha liderado la integración de la población migrante y el desarrollo de políticas e iniciativas para apoyar la enseñanza y el mantenimiento de lenguas minoritarias (Duff y Li 2009). Es más, las familias hispanas en esta situación consideran el mantenimiento del español como un aspecto fundamental no solo para inculcar una identidad étnica hispana sino también para concienciar a los hijos y nietos sobre la importancia de pertenecer a una cultura híbrida y cosmopólita (Guardado 2010). Esta actitud plurilingüe incorpora un reconocimiento del valor de ambas lenguas, el español y el inglés, para el futuro de los hijos.

Como vemos, las situaciones del español en contacto con otras lenguas son amplias y diversas, y también los contextos en los que se da este contacto se encuentran distantes entre sí. No obstante, las situaciones del contacto no se caracterizan por un único rasgo político, social, actitudinal o interpersonal, sino que estas difieren en si cruzan fronteras políticas, si los hablantes comparten una lengua en común o si son dominantes en solo una, si el español goza del

mismo (o mejor) prestigio que la lengua con la que está en contacto y si esta situación es reciente, de corta o larga duración, por nombrar algunas diferencias. Debido a la diversidad entre situaciones de contacto, el grado de influencia a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, así como en las prácticas pragmáticas y sociales, puede variar sustancialmente, como veremos en el apartado a continuación.

3. Consideraciones metodológicas

Acabamos de ver la diversidad de situaciones de contacto como marco sociohistórico que caracteriza al español. Teniendo esto en cuenta, ahora nos ocuparemos de los rasgos que dicho contacto lingüístico puede tener en el *input* disponible para los aprendices de L2. Como ya hemos mencionado, estos rasgos se dan en todos los niveles: el fonético-fonológico, el morfosintáctico, el léxico-semántico y el pragmático-discursivo dentro del discurso. En este apartado examinamos ejemplos de estos rasgos lingüísticos con dos objetivos en mente. En primer lugar, la metodología de análisis que usamos para describir e identificar las características del *input* al cual se ven expuestos los aprendices debe mostrar la variabilidad entre contextos tanto como hechos sobre los individuos, los grupos y los contextos específicos de interacción para poder incluirlos en el análisis. Para alcanzar este objetivo, mencionamos algunos estudios sociolingüísticos que cumplen con este criterio y a la vez proporcionan información importante para aquellos que desean entender la naturaleza de la lengua disponible en un contexto determinado. En segundo lugar, es importante tener en cuenta que la metodología responda a criterios pedagógicos. Los docentes deben entender la naturaleza de la lengua a la cual se ven expuestos los aprendices, las normas sociales en contextos donde los aprendices quieren usar la lengua meta y tienen que ayudarles a obtener acceso al *input* variable y a interpretar la lengua de acuerdo con las normas que regulan la L1.

Por cuestiones de espacio, seleccionamos solo tres ejemplos de la influencia del contacto en el español. El primero se ubica en la morfosintaxis y consiste en la alternancia en el uso de los verbos *ser* y *estar*, característica de la lengua ampliamente documentada desde la evolución diacrónica de las formas verbales *essere* y *stāre* del Latín. Las investigaciones se han centrado en analizar la extensión de *estar* con los adjetivos que suelen ocurrir con *ser*, así como oposiciones semánticas contrastivas, por ejemplo, *está interesante* versus *es interesante* en relación con la intención comunicativa del hablante y la percepción del interlocutor (Silva-Corvalán 1994, para Los Ángeles; Geeslin y Guijarro-Fuentes 2008, para España; Brown y Cortés-Torres 2012, para Puerto Rico). Geeslin y Guijarro-Fuentes (2008) examinaron el efecto del gallego, el euskera, el catalán y el valenciano en la selección de *ser* y *estar*, y mostraron que, en comparación con un grupo monolingüe, los bilingües con mayor extensión de *estar* son los hablantes de gallego y de euskera, mientras que los grupos con menor extensión de este verbo son los hablantes de catalán y valenciano. Este dato indica que el bilingüismo no afecta la extensión de *estar* de manera uniforme. Sin embargo, indica que la extensión de *estar* con adjetivos se puede describir mediante el uso de herramientas y datos concretos sociolingüísticos. Geeslin (2000, 2003) empleó la misma metodología en el estudio de los aprendices no nativos del español y mostró que el desarrollo del uso de los verbos copulativos se puede atribuir a la frecuencia del uso y a las restricciones semánticas y pragmáticas en el uso. Por ejemplo, los principiantes y los aprendices de nivel intermedio adquirieron el rasgo semántico, *la susceptibilidad de cambio*, antes del pragmático, *el marco de referencia*, lo cual sugiere que para los aprendices, los rasgos pragmáticos pueden resultar más difíciles de adquirir y usar.[3] Además, Geeslin y Guijarro-Fuentes (2007) mostraron que hay contextos de alta variación entre hablantes nativos y otros en donde se observan tendencias casi uniformes. Claramente este acercamiento a la precisión (el de distinguir entre contextos variables de contextos categóricos

según las tendencias de uso en la misma comunidad de hablantes) se desvía del acercamiento tradicional de enseñanza. Sin embargo, es consistente con los argumentos de investigadores como Gutiérrez y Fairclough (2006), cuyo estudio aporta datos sobre la importancia de exponer a los aprendices a modelos de uso que se corresponderán con la realidad en el contexto de aprendizaje del individuo y las metas personales de aprendizaje del español.

En cuanto a la expresión del futuro, la diferencia morfológica en el uso del paradigma verbal (*hablaré*, *hablarás*, *hablará*, etc.), hacia la forma perifrástica (*voy, vas, va. . . a hablar*), es otro fenómeno que se ha observado en diferentes variedades del español, en contextos tanto monolingües como multilingües (Silva-Corvalán 1994; Zentella 1997). Para algunas variedades en contacto con otras lenguas, en particular, aquellas lenguas que son minoritarias como el resultado de migraciones contemporáneas de los hispanohablantes a otros países, el multilingüismo ha propiciado una mayor velocidad de la progresión del cambio. Por ejemplo, Orozco (2005) demuestra que la proporción del uso de la forma perifrástica es mayor en una comunidad colombiana de Nueva York (62,5%) que en la comunidad de Barranquilla, Colombia (45,9%). Estos resultados también indican que los mismos factores lingüísticos restringen la expresión con valor de futuro en ambas comunidades lingüísticas, lo cual sugiere que los hablantes de cada región aún forman parte de la misma comunidad de habla (104). La diferencia, sin embargo, se encuentra en las distribuciones de uso como un indicador de la rapidez con la que avanza un rasgo lingüístico concreto en una variedad que se halla en contacto con el inglés. Asimismo, esta rapidez en el cambio se atribuye no al contacto con el inglés de por sí, sino a la ausencia de un uso normativo del idioma en relación con el paradigma verbal con la forma conjugada del futuro en el español formal. Esto se aprecia en Orozco (2007), quien mostró que, en Nueva York, los colombianos con estudios universitarios promovían el uso perifrástico, mientras que los informantes universitarios de Barranquilla (Colombia) no lo potenciaban. Esta divergencia, por lo tanto, se debe entre otros factores a aspectos geográficos como puede ser una mayor exposición a la variante normativa en la escritura y el habla formal en Colombia y las actitudes posiblemente menos positivas hacia la forma perifrástica considerada menos formal (Orozco 2007, 110). A diferencia del ejemplo que hemos visto de los verbos copulativos, donde las dos formas (*ser* y *estar*) siguen siendo obligatorias en algunos contextos a pesar del contexto social o geográfico, en el caso del futuro, sería posible focalizar la enseñanza en la forma perifrástica (es decir, la dirección del cambio propiciada por el contacto), dado que la comunicación de eventos futuros no parece verse afectada negativamente por el uso exclusivo de la forma perifrástica.[4]

Sin embargo, el contacto entre lenguas no constituye siempre un ejemplo de un cambio para todos los fenómenos lingüísticos y en casos como estos no se producen implicaciones pedagógicas directas. Por ejemplo, algunos investigadores han estudiado el uso explícito del pronombre de sujeto en muchas variedades del español, como en *yo tengo* versus *tengo*. No obstante, los resultados no son uniformes. En particular, el contacto del español con el inglés ha motivado la realización de varios estudios para comprobar la influencia del contexto bilingüe. Algunos investigadores han señalado el efecto del inglés en la expresión más frecuente del sujeto explícito (Otheguy y Zentella 2012), y otros no observan correlación alguna (Travis 2007). La expresión del pronombre de sujeto en la frontera de Uruguay con Brasil es un ejemplo de una situación de contacto donde no se ha encontrado un efecto del contacto con otras lenguas. Dada la mayor presencia del sujeto explícito en el portugués brasileño, se esperaría un aumento de este mismo rasgo en la variedad fronteriza. Sin embargo, en el empleo de entrevistas sociolingüísticas, Carvalho y Child (2011) observaron que, como se puede ver destacado en la Tabla 28.1, los bilingües de español-portugués en el norte de Uruguay se comportan de manera parecida a los monolingües de las variedades del español en la región (Buenos Aires y Santiago de Chile), pero que el índice de la expresión del sujeto difiere del que se encuentra en otras variedades en

Tabla 28.1 Comparación del índice de uso del sujeto pronominal explícito (Carvalho y Child 2011, 16)

Ciudades	*Porcentaje de uso del sujeto pronominal explícito*
Madrid, España	21%
Buenos Aires, Argentina	36%
Rivera, Uruguay	35% (variedad en contacto con el portugués)
Santiago, Chile	38%
San Juan, Puerto Rico	45%

otras regiones más alejadas (Madrid y San Juan de Puerto Rico). En este caso, el español de los bilingües no se ve influido por el contacto con el portugués.

Como vemos, se puede apreciar en este tercer ejemplo un caso donde el índice de la expresión del sujeto no se ve afectado uniformemente por el contacto entre lenguas. Otro elemento importante acerca de la investigación de la expresión del sujeto es que las mismas restricciones lingüísticas suelen limitar estos patrones de uso, a pesar del índice de uso. En otras palabras, existe variabilidad en el índice de expresión, pero no en los factores que restringen el uso del mismo. La implicación para los profesores puede ser, de hecho, que no constituye un rasgo que se pueda aislar de manera tan sencilla sino que se encuentra sujeto a factores contextuales. De este modo, la exposición a cualquier variedad del español puede servir como *input* provechoso para la adquisición de las restricciones sobre la expresión del sujeto, en general, y el índice de uso puede ser un punto de partida interesante para presentar dicho tema en el aula.

A modo de resumen podemos afirmar que la convivencia e interacción entre dos o más lenguas pueden fomentar cambios lingüísticos. Para los docentes de español una de las implicaciones principales es que la diversidad sociolingüística debe formar una parte integral de los materiales didácticos. De esta manera, el primer paso es conocer la diversidad de formas en el ámbito panhispánico y específicas del contexto de aprendizaje.

4. Pautas para aplicar un enfoque de lengua en contacto

Hemos explicado que es necesario tener en cuenta la intersección de la competencia comunicativa y la importancia del *input* para la adquisición de la L2. Una manera de conseguirlo es contextualizando y estableciendo un puente entre la investigación sobre el contacto entre lenguas en el mundo hispanohablante y la pedagogía de L2 a partir de lo que significa comunicarse de manera apropiada según el contexto de interacción (Regan 2010; Kanwit, Geeslin y Fafulas 2015). Esta competencia comunicativa requiere ir más allá del conocimiento de las estructuras gramaticales. Es necesario interpretar y producir los diferentes aspectos de la lengua que demuestran nuestra propia identidad, la de nuestros interlocutores y las características del contexto en el que interaccionamos. Esta aptitud suele referirse a la competencia sociolingüística e implica la capacidad de producir e interpretar la expresión apropiada en función del contexto (Canale y Swain 1980; Tarone y Swain 1995; Coperías Aguilar 2002; Tsai 2013). Un aspecto fundamental del constructo de la competencia sociolingüística es que resulta imprescindible aceptar el hecho de que existe una gran variación en el uso de la lengua entre los hablantes nativos. Este uso, además de las variables que identifican la lengua con una comunidad de habla concreta, refleja además una identidad propia y se ve condicionada igualmente por la relación con los interlocutores y con el medio o contexto de la interacción. Por ejemplo, un aprendiz

de L2 que no sea capaz de expresar informalidad puede no comunicarse con éxito a la hora de desenvolverse en contextos sociales que requieran cierta adherencia lingüística. En otras palabras, el hablante que no logra interpretar la información social de la forma literal del habla, no se percata de las expectativas y normas de la comunidad de habla, y disminuye las posibilidades de éxito de cumplir con las metas comunicativas de dicha comunidad.

Debido a la expansión del español en el mundo y, por lo tanto, a su presencia en una gama de contextos geográficos, un hablante competente debería ser capaz de poder interpretar lo que expresen hispanohablantes de diversas variedades (véase el Capítulo 25 de Moreno-Fernández en este volumen). Dicha capacidad de comprender estas variedades contribuye a la aptitud de entender medios escritos y orales. De ahí se espera que los aprendices puedan desenvolverse con éxito en las interacciones que, a lo largo de la vida, probablemente involucren a los hispanohablantes de distintos orígenes geográficos (Schmidt 2011). Lo interesante de las lenguas en contacto, sin embargo, es que los efectos del contacto se extienden más allá de la asimilación de variantes específicas y de su geografía. Existen factores sociales, políticos, actitudinales, lingüísticos y geográficos, que están presentes en una situación de contacto. Al considerar las implicaciones de estos hechos para la enseñanza del español como L2, asumimos que lo mínimo que se requiere de un hablante de una L2 es la capacidad de interpretar lo comunicado con eficacia entre una gama de hablantes (o escritores) y contextos.

4.1. El lenguaje estándar: normas de uso y el aula

La selección de los materiales pedagógicos y la identificación de los objetivos de la enseñanza constituyen aspectos de suma importancia en relación con la enseñanza de la competencia sociolingüística. Las aulas, y el ámbito educativo por lo general, están diseñadas para enseñar la expresión formal y culta que cumple con los estándares de la comunicación pública y profesional. En realidad, algunos estudiosos han notado que el propósito de la educación es erradicar la variación de una lengua (Hidalgo 1987). No obstante, la definición de qué constituye una "lengua estándar" continúa siendo un tema controvertido.[5] Una de las definiciones más aceptadas de la lengua estándar es la que estipula que esta se ha codificado oficialmente y, por lo tanto, que una variedad o forma lingüística determinada se utiliza en las interacciones formales, o por parte de los organismos oficiales, en el ámbito de los negocios, en el académico o por hablantes influyentes (Wardhaugh 2010). Actualmente, se acepta que existen muchas versiones estándares del español que se asocian con los centros urbanos (Lipski 1983; Hidalgo 1990; Villa 1996). Al pensar sobre las situaciones de contacto entre lenguas, podemos imaginar que algunas se encuentran muy cerca de los centros de la lengua estándar (por ejemplo, el contacto entre el catalán y el castellano en Barcelona) y otras pueden estar muy lejos de tales centros (por ejemplo, la frontera entre México y Estados Unidos). Así, el papel de lenguas en contacto complica la situación considerablemente. Aunque nos limitemos a los centros urbanos, el concepto de lo que cuenta como estándar implica una evaluación social y política (Milroy 2001; Train 2002, 2007). Como resultado de la dificultad de identificar una lengua estándar en el mundo actual del contacto entre lenguas y el bilingüismo, los lingüistas se centran en cómo un grupo de hablantes usa la lengua, a pesar de que las explicaciones prescriptivistas aboguen por un uso diferente. Este acercamiento del lingüista es más eficaz cuando el contacto entre lenguas se tiene en cuenta, puesto que nos permite considerar un grupo más amplio de objetivos curriculares, incluso aquellos que incorporan más componentes que los usos formales y oficiales de una versión estándar pandialectal de la lengua española. Si volvemos a las implicaciones de la enseñanza de lenguas, observamos que la identificación de una norma pedagógica, es decir, la versión de una lengua sobre la cual se desarrollan los objetivos curriculares, puede depender del contexto.

Las normas del uso y las metas que se establecen en el aula son un reflejo de las propias experiencias y actitudes lingüísticas del profesor, incluso hacia las variedades locales. Algunos estudiosos se han ocupado de cómo incluir las normas locales en el aula de lenguas y si esto resulta apropiado (Gass, Bardovi-Harlig, Magnan y Walz 2002). Asimismo, algunos sostienen que la enseñanza de lenguas debe demostrar una actitud positiva hacia las variedades locales y enseñar las normas del uso dentro de la comunidad además de las de fuera (Gutiérrez y Fairclough 2006). Valdman (2002, 61), por ejemplo, subraya tres factores que los docentes deben considerar antes de establecer la "norma pedagógica" o la que se enseña en el aula: (1) lo lingüístico (¿cuál es la producción variable de hablantes nativos en situaciones comunicativas auténticas?); (2) lo socio-psicológico (¿qué representaciones idealizadas tienen los hablantes nativos en cuanto a las varias formas de su habla y qué percepciones tienen acerca del comportamiento lingüístico que se espera de los aprendices?); y (3) la adquisición (¿cuán fácil es aprender y usar un determinado fenómeno lingüístico?). Los docentes deben saber reconocer que las muestras de habla y el acercamiento a las normas del uso en el aula reflejan la actitud hacia las normas lingüísticas determinadas por grupos sociales dominantes (Valdés 1997). Sin embargo, lo ideal es adoptar una postura más proactiva que exponga a los aprendices a las variedades del español que también estén vinculadas nítidamente con sus propios objetivos de aprendizaje y metas profesionales. De este modo, podríamos incorporar las muestras de una determinada variedad en contacto con otras muestras de lengua en el aula, especialmente en los casos en los que los estudiantes se vayan a encontrar con esa variedad en el futuro.

4.2. Sugerencias concretas para el aula

Independientemente del modelo teórico por el que opte en la enseñanza de la lengua, todos los acercamientos concuerdan en que el *input*, es decir, la lengua a la que un aprendiz se ve expuesto, es fundamental para el desarrollo de su competencia lingüística (Mitchell, Myles y Marsden 2013; VanPatten y Williams 2014; Gurzynksi-Weiss, Geeslin, Daidone, Long, Michalski y Solon 2017). El objetivo de los profesores de lenguas es crear un ambiente en el que los estudiantes lleguen a ser usuarios competentes del español. Esto conlleva, entre otros factores, la capacidad de interpretar los hechos lingüísticos y sociales para una gama de hablantes y contextos además de la aptitud de expresarse según la propia identidad y las metas comunicativas. Para cumplir con este objetivo, ofrecemos unas recomendaciones concretas que pueden encaminarnos hacia la creación de actividades pedagógicas, a saber: acceso al *input*, patrones de uso, metas curriculares y prácticas pedagógicas.

4.2.1. Acceso al input

Es necesario proporcionar a los aprendices el acceso a una variedad de hablantes y textos mediante el uso de la lengua en contextos variados y con propósitos diversos. Así, los objetivos en el aprendizaje de la L2 pueden variar sustancialmente de un estudiante a otro. Por ejemplo, los aprendices dentro del aula posiblemente tengan objetivos distintos como viajar al extranjero, poderse comunicar en el ámbito de los negocios o cumplir con los estándares curriculares. Para cada situación, la variedad meta —es decir, las formas del español que son más pertinentes para los aprendices— probablemente sea muy distinta. Por ejemplo, Gutiérrez y Fairclough (2006) sostienen de manera convincente que no es beneficioso para un aprendiz en Texas que los materiales pedagógicos representen únicamente las prácticas lingüísticas de los hablantes del español peninsular. Asimismo, Tarone y Swain (1995) observan que los docentes no son los modelos apropiados para enseñar los patrones de comunicación, por ejemplo, entre

adolescentes.[6] La lengua a la que se ven expuestos los aprendices debe representar a los grupos sociales pertinentes, los cuales no se suelen incluir en los libros de texto tradicionales, e incluir una gama de hablantes para que las necesidades diversas de los estudiantes se cumplan. Esta primera recomendación se inscribe en el centro de cualquier acercamiento pedagógico basado en la centralidad del *input*: la función principal del docente debe ser la de proporcionar *input*. En relación con la competencia sociolingüística, cabe añadir que se debe proporcionar *input* variado en diversos modos con hablantes representativos de varios grupos sociales. Un ejemplo de una actividad que subrayaría la relación entre la edad y la formalidad podría ser la de escuchar peticiones sacadas de películas, comparando peticiones entre amigos con aquellas entre un joven y un hablante adulto. En resumen, el profesor debe fomentar la exposición a hablantes mediante la inclusión de diferentes variables (edad, género, país de origen, etc.), y que usan la lengua en una variedad de funciones y de contextos, desde el muy formal hasta las interacciones sociales más informales (para más ejemplos, véase Geeslin y Long 2014).

4.2.2. Patrones de uso

Es necesario proporcionar modelos de gramática del español que reflejen los patrones del uso de los hablantes con quienes es probable que los aprendices vayan a interaccionar en el futuro. Para ello, se pueden incluir las explicaciones prescriptivas aunque sin excluir las descriptivas. Además de asegurarse de que se emplee una variedad amplia de hablantes y textos, las investigaciones sobre lenguas en contacto han tenido implicaciones importantes para la enseñanza de la gramática. Aunque es cierto que con respecto a la competencia comunicativa se ponen en marcha habilidades que se extienden mucho más allá de la gramática de una lengua, esto no implica que un conocimiento del sistema lingüístico no se quede como el enfoque principal de la adquisición de L2. Con este fin, se debería apoyar el desarrollo de las gramáticas de segundas lenguas a través de la enseñanza centrada en la forma (Révész 2007). Llevar esto a cabo teniendo en cuenta la variación y el contacto de lenguas, sin embargo, sí que tiene consecuencias en la enseñanza de la gramática. Por ejemplo, la norma meta que se elige en el aula de segunda lengua ha de reflejar no solo las variedades formales (y muchas veces prestigiosas) de la lengua sino también aquellos modelos del idioma que se corresponden con las variedades con las cuales los aprendices entrarán en contacto. Así, Gutiérrez y Fairclough (2006) plantean que es probable que los aprendices de español como L2 en la zona de San Antonio, Texas, tengan metas profesionales y sociales que requieran la comunicación con hispanohablantes de dicha zona. No proporcionar modelos de esta variedad de español sería no respaldar a los estudiantes en la consecución de sus objetivos y metas comunicativas.

Si volvemos a los dos ejemplos de fenómenos variables que proporcionamos anteriormente, los de la expresión del futuro y las cópulas *ser* y *estar*, se puede ver una posible discordancia o "hueco" (Gutiérrez y Fairclough 2006, 181) entre lo que se enseña mediante un libro de texto y lo que corresponde al contexto de habla en el que los aprendices se encuentren. Como Gutiérrez y Fairclough señalan, para la expresión del futuro, se presentan las formas del futuro morfológico relativamente temprano a los aprendices en los libros de texto, a pesar de que, en el modo escrito, estas formas estén disminuyendo en uso y, en la conversación oral, casi no existan. Por lo tanto, los investigadores preguntan: ¿por qué se enseñan las formas del futuro morfológico? Asimismo, respecto a la extensión innovadora de *estar* en regiones tanto monolingües como bilingües, se puede preguntar: ¿por qué no se enseñaría *estar* + sorpresa o cambio que evoca sorpresa? Esto no significa que las reglas prescriptivas no deban enseñarse, sino que refuerza la idea de que es necesario incluir en el aula muestras naturales de la lengua. Cabe esperar que esto lleve a los docentes a distinguir entre aquellas reglas lingüísticas que representan al hablante de L1 de aquellas que se derivan principalmente de los contextos formales en el uso de la lengua.

4.2.3. *Metas curriculares*

Una de las preocupaciones más comunes de los profesores de L2 al considerar las implicaciones de la variación lingüística es que esta requiere un conocimiento pormenorizado de la variación sociolingüística. Para ello, hay que establecer metas curriculares realistas y asegurarse de que las expectativas sean congruentes con las habilidades de los aprendices en cada nivel de competencia. No es el caso de que los profesores de lenguas tengan que ser expertos en las variedades del español. Más bien se trata de buscar oportunidades para exponer a los estudiantes a hablantes diversos en una variedad de contextos con objetivos comunicativos distintos entre sí. Si los docentes saben que los hablantes se distinguen por su forma de hablar, que las decisiones que se toman en cómo nos expresamos están relacionadas con información sobre quiénes somos y que la variación lingüística aparece en todos los niveles de la gramática (los propios sonidos, el vocabulario, las estructuras oracionales, etc.), no resultan necesarios conocimientos adicionales para implementar con éxito la variedad en el *input* a la cual los aprendices se ven expuestos. Aunque los aprendices son capaces de adquirir una gran parte de la lengua de manera implícita (Ellis 2008; Ellis y Collins 2009), una intervención pedagógica valiosa en este caso sería la de proporcionar diferentes voces a los aprendices y pedirles que interpreten el significado social y pragmático de las interacciones entre hablantes (por ejemplo: *¿Los interlocutores muestran cortesía cuando se hablan?¿Se conocen muy bien?¿Cómo se sabe?*).

Las expectativas de los profesores de lenguas deben ser realistas. Lo que se les pide a los aprendices que hagan con el *input* variable depende de su nivel de competencia y debe ser consistente con otras expectativas del aula. Por consiguiente, si se requiere de los aprendices que digan si un hablante describe algo que ha sucedido o que ha de suceder durante una actividad de comprensión auditiva, esta actividad se podría repetir con diferentes voces de hablantes de varias edades, géneros y orígenes geográficos. Asimismo, esta muestra de lengua se puede usar para diferentes propósitos con niveles diferentes. Por ejemplo, respecto a una muestra de narración en el pasado, se podría pedir a los aprendices más avanzados que determinen cuán reciente un evento ocurrió, animarlos a que interpreten la distinción entre el pretérito y el presente perfecto, o solicitar que contesten con sus predicciones de lo que vaya a suceder a continuación. De este modo, una única muestra puede dirigir la atención de los aprendices de manera positiva sobre aspectos como la morfología verbal y que tomen decisiones sobre la referencia temporal, que identifiquen palabras de vocabulario, que practiquen la estructura narrativa, que respondan a la situación o simplemente que se centren en la comprensión global. En todo caso, el nivel del aprendiz debe ser el factor motivador para determinar el propósito de la actividad. La única modificación es que los docentes contribuyan a diversificar las voces de la L1 en el aula.

4.2.4. *Prácticas pedagógicas*

Es recomendable potenciar las mejores prácticas pedagógicas, a la vez que se encuentran nuevas maneras de ampliar las variedades del español a las que los aprendices tienen acceso a través de actividades en el aula y de los materiales didácticos. Para ello se puede señalar la importancia de usar la diversidad en el *input* para enriquecer, en vez de reemplazar, la pedagogía efectiva. Esta última recomendación que hacemos, basada en las implicaciones de las múltiples variedades del español que coexisten actualmente en el mundo ya sea por contacto o no, es que a la vez que se amplía la variedad del *input* a la que los aprendices tienen acceso, es necesario estar en contacto directo con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el campo. Por ejemplo, existen varias perspectivas sobre la enseñanza que se centran en la forma. Algunos investigadores afirman que el *input* debe ser la fuerza motriz principal para ayudar a los aprendices a avanzar de

etapa en etapa, mientras otros prefieren la enseñanza centrada en la forma (*focus on form*) como la manera principal de conseguir el mismo objetivo. A pesar de la perspectiva que se adopte, no disponemos de ejemplos concretos en los que la información explícita por sí conduzca a avances significativos en la competencia comunicativa (Ellis 1997). En consecuencia, resulta poco probable que una "explicación" sobre la variación en el mundo hispanohablante aporte el valor equivalente de exponer a los aprendices a una variedad de hablantes o textos y, a la vez, de poder cubrir otras metas curriculares relacionadas con el desarrollo de la competencia lingüística. Esto no implica, ni debería implicar, una capacidad de describir los rasgos variables o dar cuenta de los hechos sociolingüísticos de una determinada comunidad de hablantes. En su lugar, al centrarse en las metas comunicativas, los aprendices ampliarán la variedad de hablantes con los que puedan comunicarse e interaccionar cuando el *input* resulte más variado en el aula.

De hecho, animamos a los profesores de segundas lenguas a que integren las nuevas técnicas de enseñanza cuando emerjan datos empíricos de las investigaciones. El objetivo de incluir una gama más amplia de muestras de habla en el aula y de fomentar una actitud positiva hacia las variedades del español no pertenece a un único acercamiento pedagógico. Por tanto, las prácticas de larga duración, entre ellas, valorar el *input* que ocurre de manera natural, deben continuar con su papel en el diseño curricular (Ellis y Collins 2009). Además, las nuevas técnicas se pueden integrar sin detrimento de la meta de desarrollar la competencia comunicativa. Por ejemplo, la enseñanza basada en tareas (*task-based instruction*) representa un área de investigación que está ganando terreno, particularmente entre los investigadores del acercamiento cognoscitiva-interaccionista (Ellis 2003; Robinson 2011; Long 2014; McKinnon 2016). Así, estudios recientes han demostrado que la enseñanza basada en tareas conlleva una serie de ventajas al considerar la autonomía y la responsabilidad del aprendiz, las interacciones entre aprendices y los resultados del aprendizaje (Gurzynski-Weiss y Révész 2012). Asimismo, los acercamientos que obligan a los aprendices a prestar atención al significado que se expresa a través de los elementos morfológicos de una lengua (por ejemplo, la flexión verbal de tiempo en español como en *Comeré en casa*), en lugar de depender de otros elementos lingüísticos (por ejemplo, los adverbios de tiempo como en *Mañana como en casa*), facilitan interpretaciones correctas y el uso adecuado de la morfología en la L2 (VanPatten, Williams, Rott y Overstreet 2004). En ambos casos, es fácil imaginar que las conexiones de forma y significado se podrán desarrollar mientras se varíen las muestras de lengua de hablantes y los textos en los que aparecen los ejercicios, o también que un acercamiento basado en tareas se centre en otras metas comunicativas siempre acompañadas de un *input* de fuentes variadas.

4.2.5. Resumen

Al tener en cuenta estas cuatro recomendaciones, los instructores de lenguas pueden dar respuesta a los patrones de uso que varían en la lengua española en todas sus variedades. Además, pueden impartir la enseñanza de la lengua conforme al contexto específico que se corresponde con los objetivos del aprendiz y a las variedades locales, aspectos que reflejarán las situaciones de lenguas en contacto a lo largo del tiempo (Romo Simón 2015). Para concluir, esperamos haber mostrado que las situaciones de lenguas en contacto constituyen una muestra de los factores que influyen en los patrones del uso, a saber: políticos, sociales, individuales y lingüísticos, que forman una parte intrínseca de la comunicación en la vida real. Para los instructores del español como segunda lengua o lengua adicional, las investigaciones sobre el contacto entre lenguas ponen de manifiesto la importancia de elegir materiales didácticos prestando atención a que las muestras del habla resulten tanto diversas como representativas de las comunidades de habla y pertinentes para los aprendices en un contexto determinado. No obstante, los docentes de segundas lenguas

no tienen que ser expertos en la variación lingüística. Lo verdaderamente importante es la capacidad que poseen los docentes de cumplir con los objetivos pedagógicos preexistentes a la vez que contribuyen a representar la diversidad lingüística y dialectal del mundo hispanohablante.

Nota

1 Véanse Tsai (2013), Coperías Aguilar (2002), y Bachman (1990) para un análisis sobre la competencia comunicativa y sociolingüística, además del clásico trabajo de Dell Hymes (1972).
2 Según Grosjean (1982, 145, traducido), la alternancia de lenguas o el cambio de código se define como "el uso alternativo de dos o más lenguas en el mismo enunciado o conversación".
3 El rasgo pragmático, *marco de referencia*, se refiere a la comparación del referente a un grupo de otras entidades parecidas (llamado *el marco de clase*) versus la comparación del referente a sí mismo en otro momento (*el marco individual*). Por ejemplo, se suele correlacionar *ser* con los predicados del tipo clase, como en *La niña es alta* (en comparación con otras personas de su edad), y *estar* en el marco individual, como en *La niña está alta* (en comparación con su altura en otro momento del pasado). El rasgo semántico, *susceptibilidad al cambio*, favorece el uso de *estar* y toma en cuenta la relación entre el referente y un adjetivo. Un referente como *coche* y el adjetivo *grande* expresa una situación en la cual el referente no es susceptible al cambio, o, en este caso, el coche no puede crecer. Por tanto, se suele decir que *el coche es grande* y no *está grande*.
4 No es la primera vez que se llevan a cabo este tipo de sugerencias para la enseñanza de estructuras variables. Véase Gutiérrez y Fairclough (2006) para una discusión sobre el español y Valdman (1988) para recomendaciones semejantes para la enseñanza de la formación de preguntas en francés.
5 Véase Milroy (2001) y Train (2007) para discusiones críticas de las ideologías de una lengua estándar y las consecuencias de la estandarización.
6 Bayley y Tarone (2012) también incluyen una discusión sobre el papel del docente no como modelo apropiado de la lengua vernácula de los adolescentes sino como un facilitador para exponer a los aprendices al *input* empleando, por ejemplo, las telenovelas en la enseñanza (Dewaele 2005) y darles oportunidades de interacción o escrita u oral con hablantes nativos adolescentes usando programas de comunicación mediada por ordenador como Skype (Williams y van Compernolle 2009).

Bibliografía recomendada

Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1: 1–47.
Gutiérrez, M. y M. Fairclough. 2006. "Incorporating Linguistic Variation into the Classroom". En *The Art of Teaching Spanish*, eds. R. Salaberry y B. Lafford, 173–191. Washington, DC: Georgetown University Press.
Klee, C. y A. Lynch. 2009. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Moreno-Fernández, F. 2014. *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
Regan, V. 2010. "Sociolinguistic Competence, Variation Patterns and Identity Construction in L2 and Multilingual Speakers". *Eurosla Yearbook* 10 (1): 21–37.

Bibliografía citada

Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
Bayley, R. y E. Tarone. 2012. "Variationist Perspectives". En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass y A. Mackey, 41–56. Londres y Nueva York: Routledge.
Brown, E. y M. Cortés-Torres. 2012. "Syntactic and Pragmatic Usage of the [*estar* + adjective] Construction in Puerto Rican Spanish: *¡Está brutal!*". En *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*, eds. K. Geeslin y M. Díaz-Campos, 61–74. Somerville, MA: Cascadilla.
Carvalho, A. y M. Child. 2011. "Subject Pronoun Expression in a Variety of Spanish in Contact with Portuguese". En *Selected Proceedings of the Fifth Workshop on Spanish Sociolinguistics*, eds. J. Michnowicz y R. Dodsworth, 14–25. Somerville, MA: Cascadilla.
Coperías Aguilar, M. J. 2002. "Intercultural Communicative Competence: A Step beyond Communicative Competence". *ELIA* 3: 85–102.

Dewaele, J.-M. 2005. "Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities". *Modern Language Journal* 89 (3): 367–380.

Duff, P. y D. Li. 2009. "Indigenous, Minority, and Heritage Language Education in Canada: Policies, Contexts, and Issues". *The Canadian Modern Language Review* 66 (1): 1–8.

Ellis, R. 1997. "SLA and Language Pedagogy". *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1): 69–92.

Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N. 2008. "Implicit and Explicit Knowledge about Language". En *Encyclopedia of Language and Education*, ed. N. Hornberger, 1878–1890. Boston, MA: Springer.

Ellis, N. y L. Collins. 2009. "Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function Introduction to the Special Issue". *Modern Language Journal* 93 (3): 329–335.

Fasold, R. 1996. *La sociolingüística de la sociedad*. Madrid: Visor.

Ferguson, C. 2009. "Diglossia". En *The New Sociolinguistics Reader*, eds. N. Coupland y A. Jaworski, 447–456. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.

Firth, A. y J. Wagner. 1997. "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research". *Modern Language Journal* 81 (3): 285–300.

Gass, S., K. Bardovi-Harlig, S. Magnan y J. Walz, eds. 2002. *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.

Gass, S. y A. Mackey. 2014. "Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition". En *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, eds. B. VanPatten y J. Williams, 180–206. Londres y Nueva York: Routledge.

Geeslin, K. 2000. "A New Approach to the Second Language Acquisition of Copula Choice in Spanish". En *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese*, eds. R. Leow y C. Sanz, 50–66. Somerville, MA: Cascadilla.

Geeslin, K. 2003. "A Comparison of Copula Choice in Advanced and Native Spanish". *Language Learning* 53 (4): 703–764.

Geeslin, K. y P. Guijarro-Fuentes. 2007. "The SLA of Variable Structures: Analyzing Obligatory and Variable Contexts". *ITL: International Journal of Applied Linguistics* 153: 25–51.

Geeslin, K. y P. Guijarro-Fuentes. 2008. "Variation in Contemporary Spanish: Linguistic Predictors of *estar* in Four Cases of Language Contact". *Bilingualism: Language and Cognition* 11: 365–380.

Geeslin, K. y A. Y. Long. 2014. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition: Learning to Use Language in Context*. Londres y Nueva York: Routledge.

Gómez Rendón, J. 2008. *Typological and Social Constraints on Language Contact: Amerindian Languages in Contact with Spanish*. Utrecht: LOT.

Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Guardado, M. 2010. "Heritage Language Development: Preserving a Mythic Past or Envisioning the Future of Canadian Identity?". *Journal of Language, Identity, and Education* 9: 329–346.

Gurzynski-Weiss, L., K. L. Geeslin, D. Daidone, B. Linford, A. Y. Long, I. Michalski y M. Solon. 2017. "L2 Classrooms as Multifaceted Sources of Input: The Synergy of Variationist and Usage-Based Approaches". En *Usage-Inspired L2 Instruction: Researched Pedagogy*, eds. A. Tyler, L. Ortega, M. Uno y H. I. Park. Ámsterdam: John Benjamins.

Gurzynski-Weiss, L. y A. Révész. 2012. "Tasks, Teacher Feedback, and Learner Modified Output in Naturally Occurring Classroom Interaction". *Language Learning* 62 (3): 851–879.

Heine, B. y T. Kuteva. 2008. "Constraints on Contact-Induced Linguistic Change". *Journal of Language Contact-Thema* 2: 57–90.

Hidalgo, M. 1987. "On the Question of 'Standard' Versus 'Dialect': Implications for Teaching Hispanic College Students". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 9 (4): 375–395.

Hidalgo, M. 1990. "The Emergence of Standard Spanish in the American Continent: Implications for Latin American Dialectology". *Language Problems and Language Planning* 14 (1): 47–63.

Hymes, D. 1972. "Models of Interaction of Language and Social Life". En *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, eds. J. Gumperz y D. Hymes, 35–71. Nueva York, NY: Holt, Rinehart y Winston.

Kanwit, M., K. Geeslin y S. Fafulas. 2015. "Study Abroad and the SLA of Variable Structures: A Look at the Present Perfect, the Copula Contrast, and the Present Progressive in Mexico and Spain". *Probus* 27 (2): 307–348.

Labov, W. 2007. "Transmission and Diffusion". *Language* 83 (2): 344–387.

Lipski, J. 1983. "La norma culta y la norma radiofónica: /s/ y /n/ en español". *Language Problems & Language Planning* 7 (3): 239–262.

Lipski, J. 2005. "Code-Switching or Borrowing: No sé *so* no puedo decir, *you know*". En *Selected Proceedings of the Second Workshop of Spanish Sociolinguistics*, eds. L. Sayahi y M. Westmoreland, 1–15. Somerville, MA: Cascadilla.

Lipski, J. 2009. "'Fluent Dysfluency' as Congruent Lexicalization: A Special Case of Radical Code-Mixing". *Journal of Language Contact: Evolution of Language, Contact, and Discourse* 2 (2): 1–39.

Long, M. 2014. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. West Sussex: John Wiley & Sons.

McKinnon, S. 2016. "TBLT Instructional Effects on Tonal Alignment and Pitch Range in L2 Spanish Imperatives versus Declaratives". *Studies in Second Language Acquisition* 39: 287–317.

Milroy, J. 2001. "Language Ideologies and the Consequences of Standardization". *Journal of Sociolinguistics* 5 (4): 530–555.

Mitchell, R., F. Myles y E. Marsden. 2013. *Second Language Learning Theories*. Londres y Nueva York: Routledge.

Orozco, R. 2005. "Distribution of Future Time Forms in Northern Colombian Spanish". En *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. D. Eddington, 56–65. Somerville, MA: Cascadilla.

Orozco, R. 2007. "Social Constraints on the Expression of Futurity in Spanish-Speaking Urban Communities". En *Selected Proceedings of Third Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. J. Holmquist, 103–112. Somerville, MA: Cascadilla.

Otheguy, R. y A. Zentella. 2012. *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Oxford: Oxford University Press.

Pardo Vuelta, M. 2015. "Panorámica sociolingüística de la lengua gallega (s. XX–XXI)". *Confluenze* 7 (2): 61–70.

Pavlou, A. 2010. "Linguistic Habitus and Language Policy in the Iberian Peninsula". *Début: The Undergraduate Journal of Languages, Linguistics and Area Studies* 1 (2): 56–67.

Perrier Bruslé, L. 2011. "Frontera Bolivia con Brasil, nuevos esquemas fronterizos en el marco de la integración continental y nacional: el ejemplo de Pando". *Estudios Fronterizos: Bolivia* 1 (1): 47–67.

Révész, A. 2007. "Focus on Form in Task-Based Language Teaching: Recasts, Task Complexity, and L2 Learning". Tesis doctoral, Columbia University.

Robinson, P. 2011. "Task-Based Language Learning: A Review of Issues". *Language Learning* 61 (s1): 1–36.

Romo Simón, F. 2015. "Español, spanglish y portunhol: una aproximación interpretativa". *Asian Journal of Latin American Studies* 28 (1): 45–73.

Sankoff, G. 2002. "Linguistic Outcomes of Language Contact". En *The Handbook of Language Variation and Change*, eds. J. Chambers, P. Trudgill y N. Schilling-Estes, 638–668. Oxford: Blackwell.

Schmidt, L. 2011. "Acquisition of Dialectal Variation in a Second Language: L2 Perception of Aspiration of Spanish /s/". Tesis doctoral, Indiana University.

Silva-Corvalán, C. 1994. *Language Contact and Change*. Oxford: Clarendon.

Tarone, E. 2007. "Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research – 1997–2007". *Modern Language Journal* 91 (S1): 837–848.

Tarone, E. y M. Swain. 1995. "A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms". *Modern Language Journal* 79 (2): 166–178.

Thomason, S. 2001. *Language Contact*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Thomason, S. y T. Kaufman. 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press.

Train, R. W. 2002. "The (Non)Native Standard Language in Foreign Language Education: A Critical Perspective". En *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*, ed. C. Blyth, 3–40. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Train, R. W. 2007. "'Real Spanish': Historical Perspectives on the Ideological Construction of a (Foreign) Language". *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (2–3): 207–235.

Travis, C. 2007. "Genre Effects on Subject Expression in Spanish: Priming in Narrative and Conversation". *Language Variation and Change* 19: 101–135.

Tsai, M. 2013. "Rethinking Communicative Competence for Typical Speakers". *Pragmatics and Cognition* 21 (1): 158–177.

Valdés, G. 1997. "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Questions". En *La enseñanza del español a hispanohablantes*, eds. M. Colombi y F. Alarcón, 8–44. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Valdman, A. 1988. "Classroom Foreign Language Learning and Language Variation: The Notion of Pedagogical Norms". *World Englishes* 7 (2): 221–236.
Valdman, A. 2002. "The Acquisition of Sociostylistic and Sociopragmatic Variation by Instructed Second Language Learners: The Elaboration of Pedagogical Norms". En *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*, ed. C. Blyth, 57–78. Boston, MA: Heinle and Heinle.
VanPatten, B. y J. Williams. 2014. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Londres y Nueva York: Routledge.
VanPatten, B., J. Williams, S. Rott y M. Overstreet, eds. 2004. *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Villa, D. 1996. "Choosing a 'Standard' Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the US". *Foreign Language Annals* 29 (2): 191–200.
Wardhaugh, R. 2010. *An Introduction to Sociolinguistics*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
Williams, L. y R. A. van Compernolle. 2009. "*On* versus *Tu* and *Vous*: Pronouns with Indefinite Reference in Synchronous Electronic French Discourse". *Language Sciences* 31 (4): 409–427.
Zentella, A. 1997. *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Cambridge, MA: Blackwell.

29
HABLANTES DE HERENCIA
(Heritage speakers)

Flavia Belpoliti y Elisa Gironzetti

1. Introducción

En este capítulo se exploran los desafíos y posibilidades que presenta el creciente número de hablantes de herencia de español en diversas regiones del mundo, especialmente en los Estados Unidos y, más recientemente, en Europa. A partir de la integración de diferentes definiciones, se describen las características que diferencian a los hablantes de español como lengua de herencia (ELH) y como segunda lengua (L2) y, consecuentemente, la necesidad de desarrollar una pedagogía específica para la enseñanza de la lengua de herencia. Asimismo, se describen cuatro perfiles lingüísticos del estudiante de español como lengua de herencia: receptivo, inicial, intermedio y avanzado. Seguidamente, se presenta un resumen crítico de las propuestas pedagógicas actuales para los hablantes de herencia. A partir del análisis de estas propuestas se identifican pautas metodológicas específicas encaminadas hacia: a) la consolidación del conocimiento lingüístico y sociocultural de los aprendices; b) la ampliación de la literacidad en español incluyendo competencias retórico-discursivas en múltiples contextos; c) la diversificación crítica del repertorio de registros para expandir los dominios de uso; d) la consolidación del uso de estrategias que permitan satisfacer las necesidades afectivas, socioculturales, académicas y profesionales de estos aprendices y, finalmente, e) la incentivación del desarrollo de la conciencia crítica frente a la lengua de herencia y sus comunidades de habla.

Palabras clave: hablantes de herencia; autonomía del aprendizaje; literacidad; estrategias metacognitivas; instrucción diversificada

The goal of this chapter is to explore the pedagogical challenges and possibilities posed by the higher number of heritage speakers of Spanish in different countries of the world, including the United States and, more recently, Europe. Building upon the integration of different definitions of heritage speakers, a description of the characteristics that differentiate a heritage speaker from a second language speaker is offered and, consequently, the need to develop a specific pedagogy to teach the heritage language is underscored. This distinction is complemented by a description of four linguistic profiles of students of Spanish as a heritage language: receptive, beginner, intermediate, and advanced. Then, based on a critical summary and analysis of current pedagogical proposals for Spanish as a heritage language, concrete methodological guidelines for teaching Spanish as a heritage language are identified for achieving the following goals: a) maintaining and

promoting the development of the linguistic and sociocultural knowledge that students bring to class; b) developing literacy in Spanish, including rhetoric-discursive competences in diverse contexts; c) diversifying registers repertoire to expand the domains of use; d) fostering the use of metacognitive self-regulatory strategies towards the continuous development of the heritage language, satisfying affective, sociocultural, academic and professional needs; and e) promoting the development of critical awareness toward the heritage language and its communities.

Keywords: heritage speakers; autonomous learners; multiliteracies; metacognitive strategies; diversified instruction

2. Estado de la cuestión

Las diversas definiciones de *lengua de herencia* que se han propuesto (Comisión Europea 1996; Extra y Yagmur 2002; Van Deusen-Scholl 2003; Duff 2008) intentan capturar la compleja dinámica de las representaciones, percepciones y usos lingüísticos y culturales de hablantes que comparten, por lo menos en parte, una misma lengua pero pertenecen a distintas comunidades y generaciones sociolingüísticas (Escobar y Potowski 2015). Así, diferentes interpretaciones se han elaborado en función del contexto social, político o regional en el que se inscribe una lengua de herencia.

De manera similar, se han planteado varias definiciones para el concepto de *hablante de lengua de herencia* considerando: a) la competencia lingüística, b) la adscripción a la cultura de herencia, c) la constitución identitaria del hablante, y d) el lugar de la lengua de herencia en su conexión socioafectiva con la cultura e historia familiar (Silva Corvalán 1996; Fishman 2001; Peyton, Ranard y McGinnis 2001; Valdés 2001; Van Deusen-Scholl 2003; Potowski y Lynch 2014). Desde una perspectiva lingüística y pedagógica, la *definición estrecha* propuesta por Valdés (2001, 38–39) define a los hablantes de lengua de herencia centrándose en su papel de aprendices de la lengua y considerando su competencia en la lengua de herencia y sus habilidades bilingües. Esta definición ha sido ampliamente utilizada como punto de partida para distinguir entre hablantes y aprendices de lengua de herencia, hablantes monolingües y aprendices de una segunda lengua. Por otra parte, las *definiciones amplias* se centran en la conexión personal o familiar del hablante con la comunidad minoritaria (Fishman 2001, 81) o la adscripción étnica del hablante a la comunidad que utiliza la lengua minoritaria (Carreira 2007) y, a diferencia de la definición estrecha, permiten incluir a aquellos hablantes de lengua de herencia con un escaso o nulo dominio de la lengua pero con una fuerte conexión cultural (Beaudrie y Ducar 2005). Estas definiciones no se centran de forma específica en el papel de los hablantes de herencia como aprendices de la lengua de herencia; sin embargo, permiten reflejar de forma más adecuada los diferentes perfiles de este grupo tan heterogéneo.

En el desarrollo, mantenimiento o pérdida de la lengua de herencia en una comunidad confluyen diversos factores y actualmente se reconocen tres procesos centrales que pueden coexistir en determinados momentos o presentarse consecutivamente: adquisición incompleta, desgaste/pérdida, y transferencia/convergencia. La *adquisición incompleta* de la legua de herencia ocurre a causa del acceso temprano a la lengua dominante que detiene la adquisición de la lengua de herencia iniciada en el hogar (Lynch 2003; Montrul y Foote 2008; Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013). El segundo proceso, *desgaste/pérdida*, afecta a aquellas estructuras y componentes de la lengua de herencia ya adquiridos que, por su uso limitado, pueden erosionarse hasta su desaparición (Andersen 1982; Polinsky 2011). Finalmente, la *transferencia/convergencia* con la lengua dominante es un proceso común en situaciones de contacto, de manera que el hablante de lengua de herencia frecuentemente utiliza formas prestadas o adaptadas de la lengua dominante (Lipski 1993; Silva Corvalán 1996). A estos tres procesos centrales deben añadirse otras variables que inciden en el desarrollo de la competencia en la lengua de herencia: edad de adquisición de la lengua dominante y la lengua de

herencia, el acceso a la educación formal en la lengua de herencia, el nivel socioeconómico de los hablantes, la relación del individuo con la comunidad minoritaria y, finalmente, la confluencia de variedades regionales debido al origen familiar. El resultado de estos procesos es la configuración de una población heterogénea de hablantes cuyo conocimiento y uso de la lengua de herencia varía a lo largo de sus vidas y no se puede categorizar de manera uniforme o absoluta.

Esta heterogeneidad de niveles de competencia en español evidencia la necesidad de diversificar la oferta de cursos de ELH, reajustar las expectativas de los docentes en cuanto al conocimiento previo y dominio de la lengua, y articular una pedagogía específica para la enseñanza de ELH, ya que: "a single group of HL [heritage learners] enrolling in a heritage language class will include students who are quite dissimilar from each other and who are involved in very different processes of L1 re-acquisition/development" (Valdés *et al.* 2008, 22). Las medidas de competencia para los estudiantes de español como L2, tales como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe 2001, 2017) o las *Proficiency Guidelines* (ACTFL 2012), no resultan adecuadas para valorar las habilidades lingüísticas de los hablantes de lengua de herencia, ni para reflejar sus motivaciones, necesidades y metas. Por ejemplo, una de las áreas en la que estos modelos resultan insuficientes atañe al uso activo de la lengua de herencia en contextos bilingües que requieren traducción o interpretación. La competencia a veces muy limitada en la lengua de herencia y el dominio de la lengua dominante son aspectos que permiten que estos hablantes puedan llevar a cabo tareas comunicativas complejas ejerciendo el papel de *agentes lingüísticos* (*family brokers*, Orellana *et al.* 2003), representando e interactuando en nombre de sus familias en diferentes dominios de la esfera pública.

Debido en parte a las dificultades inherentes que surgen de esta heterogeneidad lingüístico-cultural, no existen todavía guías concretas para caracterizar niveles de competencia en la lengua de herencia, ni tampoco modelos que permitan valorar las diferentes habilidades de los hablantes en contextos bilingües. Con el objetivo de hacer frente a estas dificultades, ofrecemos en la Figura 29.1 una descripción de *perfiles lingüísticos* de los aprendices de ELH, basada principalmente en el contexto estadounidense, que integra diferentes caracterizaciones (Valdés 2001, 2005; Carreira 2012; Beaudrie y Ducar 2005; Beaudrie 2011; Beaudrie y Fairclough 2012, 2016; Nik.Ilieva y Clarck-Gareca 2016).

Lengua dominante	Adquisición de LD	Escolarización	Competencia en español		Estudiante de ELH
Otra	Nacimiento	Lengua dominante	Comprensión limitada/muy limitada	→	Receptivo
Otra	Nacimiento/ temprana edad	Lengua dominante/ español	Comprensión limitada	→	Principiante
Otra /español	Temprana edad/ adolescencia	Lengua dominante/ español	Comprensión y produccion oral	→	Intermedio
Español	Adolescencia/ adultez	Español/ Lengua dominante	Comprensión y produccion oral y escrita	→	Avanzado

Figura 29.1 Perfiles de estudiantes de ELH

Nota: la sigla LD se refiere a la lengua dominante en la comunidad de los hablantes de herencia. Dicha lengua puede ser el español u otra lengua (indicado con *Otra* en la tabla), por ejemplo, el inglés en los Estados Unidos.

Los cuatro perfiles presentados en la Figura 29.1 reflejan la competencia lingüística en español de los estudiantes de ELH a partir de cuatro variables: a) la lengua dominante en su comunidad; b) la edad de contacto inicial con la lengua dominante; c) lenguas de escolarización, y d) la competencia general alcanzada en español. Con estas variables se puede determinar el nivel de competencia lingüística de cada estudiante, lo que permite una adecuada ubicación en el curso de español que mejor atienda a sus necesidades de aprendizaje.

3. Consideraciones metodológicas

En esta sección se ofrece un resumen crítico de las prácticas docentes actuales en los cursos de ELH con el fin de proporcionar una perspectiva panorámica de la disciplina. Además, se establecen una serie de principios generales que pueden guiar futuros diseños curriculares y prácticas pedagógicas para ELH.

Aunque la enseñanza de ELH posee una extensa tradición en los Estados Unidos (Valdés *et al.* 2008) y, más recientemente, en otras partes del mundo (p. ej., Calvi 2011 en Italia; Walker 2011 en Nueva Zelanda; Natolo 2014 en Australia; Sánchez Abchi y Calderón 2016 en Suiza), en las últimas dos décadas se ha producido un importante incremento en la cantidad y variedad de programas de ELH (Beaudrie 2011; Carreira y Kagan 2011). Sin embargo, todavía se presentan dificultades en determinadas áreas: a) la inexistencia de un marco de referencia específico para el desarrollo curricular de programas y cursos de ELH (aunque existen algunas propuestas, p. ej., Fairclough y Beaudrie 2016); b) la falta de una pedagogía específica (*signature pedagogy*) (Parra 2014, 214) que guie no solo el diseño de cursos, sino también la formación docente, la preparación de materiales y la evaluación, y c) la dispersión y amplia variación en las prácticas docentes (Beaudrie 2011).

El año 2000 puede considerarse como una fecha relevante en la consolidación de la disciplina debido a que en 1999 se celebra la primera conferencia nacional *Heritage Languages in America Conference* en California State University, seguida de la conferencia *Heritage Language Research Priorities* celebrada en UCLA en el año 2000 y, especialmente, la publicación de *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (Peyton, Ranard y McGinnis 2001). Por estas razones, el resumen crítico que ofrecemos a continuación se centra en los trabajos publicados a partir del año 2000. Cabe destacar, sin embargo, que no son muchas las publicaciones de orientación pedagógica para ELH que permitan la replicación del estudio o que midan de forma objetiva los efectos de las intervenciones pedagógicas. Debido al número reducido de publicaciones con una implementación pedagógica explícita y una detallada descripción de la población estudiantil y de la metodología de investigación (cualitativa o cuantitativa), se destaca la necesidad de incrementar el número de estudios empíricos y de replicación en diversos contextos, así como expandir el tamaño de las muestras y establecer estudios longitudinales, con el fin de identificar qué tipos de prácticas pedagógicas son eficaces en el aula de ELH, qué beneficios aportan y qué aspectos se deben revisar y mejorar.

3.1. Marcos y metas curriculares

Al analizar en los estudios recientes los marcos generales que han guiado los diferentes modelos curriculares, resulta significativa la intersección de dos grandes áreas que se han desarrollado de manera complementaria. En primer lugar, numerosos investigadores y educadores de ELH han adoptado el marco de la lingüística sistémico-funcional como herramienta analítica y base pedagógica para impulsar el desarrollo de las capacidades lectoescritoras (véase p. ej., Achugar y Colombi 2008; Colombi 2009). Esta perspectiva lingüística se pone en práctica

mediante propuestas basadas en el análisis de diversos géneros discursivos (*genre-based pedagogy*) y la práctica intensiva de la escritura académica y la lectura. En segundo lugar, se observan propuestas articuladas a partir de la pedagogía crítica (Freire 1970) y el aprendizaje situado (*situated learning*) (Vygotsky 1986). Estas propuestas curriculares (Leeman y Román-Mendoza *et al*. 2011; Petrov 2013, entre otros) apoyan la participación activa de los estudiantes en sus comunidades mediante tareas de investigación y análisis, al tiempo que valoran el desarrollo de la reflexión crítica para comprender la interacción entre ideologías lingüísticas, relaciones de poder y construcción de la identidad. Estos modelos supeditan el desarrollo de las habilidades lingüísticas al de la conciencia crítica hacia y desde la lengua de herencia, así como la valoración positiva de la identidad de este tipo de hablantes como miembros de comunidades minoritarias. Al mismo tiempo, el trabajo en la comunidad fortalece la relación de pertenencia a la cultura de herencia y permite el desarrollo de estrategias comunicativas en contextos concretos.

Los marcos que se acaban de describir reflejan dos tendencias pedagógicas generales relacionadas con las necesidades lingüísticas y socioafectivas específicas de los aprendices de herencia. La primera tendencia tiene como objetivo la ampliación del repertorio lingüístico del aprendiz y el desarrollo de su competencia en español en contextos formales y académicos, y sus propuestas se centran en:

a) Ampliar el dominio del español, con un énfasis en el registro formal y la adquisición de dialectos estandarizados (*bidialectalism*) (Fairclough 2016). Este objetivo se logra mediante prácticas de análisis contrastivo de estructuras lingüísticas en diferentes registros y modalidades (Cordero 2008; Potowski, Jegerski y Morgan-Short 2009; Fairclough 2001, 2016).
b) Fomentar la literacidad avanzada por medio de lectura extensiva, análisis y manipulación de géneros discursivos académicos y profesionales, y práctica de la escritura académica a partir de narraciones orales, autobiografías o entrevistas en la comunidad (Acevedo 2003; Edstrom 2006; Achugar y Colombi 2008; Cordero 2008; Colombi 2009).
c) Incrementar la competencia gramatical para alcanzar mayor precisión en el uso de la lengua en todos los contextos de uso, mediante actividades de atención a la forma y análisis de textos (Beaudrie 2006; Potowski, Jegerski y Morgan-Short 2009).

La segunda tendencia tiene como meta central incorporar la perspectiva crítica en la clase de ELH para cuestionar ideologías lingüísticas que subyacen a los procesos de conservación, estigmatización o eliminación del español como lengua de herencia, con el fin de:

a) Apreciar las diversas variedades lingüísticas en contextos de uso real, y con ello ampliar las estrategias y habilidades comunicativas (Petrov 2013) a la vez que se profundiza el conocimiento de la variedad local como medio para comprender las prácticas lingüísticas del estudiante y su comunidad (Ducar 2008).
b) Fortalecer tanto la identidad lingüística y social, como el acceso a la lengua y a la cultura de herencia, así como validar las prácticas discursivas propias de los alumnos fomentando el pensamiento crítico (Leeman, Rabin y Román-Mendoza 2011; Martínez 2016).

Las dos amplias perspectivas pedagógicas que se acaban de describir aparecen reflejadas tanto en los objetivos lingüísticos y socioculturales de los cursos de ELH como en el tipo de actividades implementadas en el aula y la atención que se presta a las diferentes destrezas lingüísticas. A continuación, resumimos las tendencias pedagógicas relacionadas con la integración de los objetivos y el desarrollo de la competencia en la lengua de herencia.

3.2. Actividades pedagógicas en el aula de ELH

Según el análisis de las actividades pedagógicas para ELH descritas en publicaciones recientes (Gironzetti y Belpoliti 2018), los objetivos generales establecidos para los cursos de ELH atienden a las necesidades lingüísticas y socioculturales de los estudiantes. En el ámbito lingüístico, las actividades del aula se centran principalmente en desarrollar y promover el conocimiento (declarativo y procedimental) del español en tres áreas: la competencia gramatical, la adquisición de un registro formal y académico, y la ampliación de las funciones textuales. Cabe destacar que estos objetivos se intentan lograr principalmente con actividades de expresión escrita y comprensión lectora, solo marginalmente mediante actividades de comprensión auditiva, y muy raramente a través de actividades de mediación escrita u oral y expresión oral. Algunos ejemplos de actividades encaminadas a cumplir los objetivos lingüísticos de los cursos de ELH son el análisis de diferentes tipos de textos (Acevedo 2003), actividades de lectura intensiva (Achugar y Colombi 2008), actividades de análisis gramatical (Petrov 2013) y actividades de revisión gramatical seguidas de tareas de escritura colaborativa (Walls 2013).

Por otra parte, los objetivos socioculturales de los cursos de ELH se centran principalmente en fortalecer la conexión de los aprendices con la comunidad hispana, especialmente al ampliar su conocimiento sobre temas relevantes para dichas comunidades, y valorar la identidad de los aprendices como miembros plenos de estas. En este caso, los objetivos suelen trabajarse en el aula casi exclusivamente por medio de actividades de mediación oral y escrita. Algunos ejemplos de actividades de clase incluyen entrevistas con miembros de la comunidad (Carrasco y Riegelhaupt 2003; Beaudrie 2006), la creación de portafolios etnográficos (Durán-Cerda 2008), y actividades de aprendizaje-servicio en la comunidad (Leeman, Rabin y Román-Mendoza 2011; véase el Capítulo 31 de Lear y Abbott en este volumen).

El análisis de las actividades de clase en los cursos de ELH (Gironzetti y Belpoliti 2018) evidencia la misma dualidad que ya describimos sobre las tendencias pedagógicas dominantes, que de alguna forma separan las necesidades lingüísticas de los estudiantes de las socioafectivas. Asimismo, se percibe también una separación entre las actividades dirigidas a promover el desarrollo lingüístico del estudiante —que se llevan a cabo principalmente mediante el uso y la producción de textos escritos—, y las tareas dirigidas hacia satisfacer necesidades socioafectivas —que se llevan a cabo principalmente en la modalidad oral—. Reforzar la integración de ambas tendencias pedagógicas y evitar la compartimentación de las actividades de clase aparecen como dos desafíos que requieren particular atención de investigadores y docentes para lograr desarrollar una pedagogía específica para ELH.

4. Pautas para la enseñanza del español a hablantes de herencia

Los contenidos de esta sección tienen en cuenta las perspectivas metodológicas actuales para ELH y proponen posibles respuestas a algunas de las preguntas que persisten en el campo (Dumitrescu 2013; Parra 2014; Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014) y que se podría resumir en una: *¿cómo pueden los docentes dar respuesta a las necesidades (lingüísticas, socioculturales y afectivas) de los hablantes de ELH?* En general, nuestra respuesta se articula en torno a tres pasos concretos para la planificación e implementación de un curso de ELH: análisis de necesidades, progresión curricular y contenidos temáticos, y actividades de enseñanza-aprendizaje.

La implementación de estos pasos permite aproximarse a las metas propuestas para el desarrollo integral de la lengua de herencia, a saber: a) sostener y fomentar el desarrollo de los conocimientos comunicativos, lingüísticos y socioculturales que los aprendices ya poseen;

b) desarrollar la literacidad en español incluyendo competencias retórico-discursivas adecuadas para diferentes contextos; c) diversificar el repertorio de registros para expandir los dominios de uso; d) incentivar el empleo de diversas estrategias que faciliten el desarrollo de la lengua de herencia más allá del aula, y e) promover el desarrollo de la conciencia crítica como paso inicial para ser agentes de cambio social en sus distintas comunidades de pertenencia.

4.1. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades previo que se lleva a cabo en el aula no debería ser el mismo para estudiantes de ELH y de español como L2 (Beaudrie 2006; Fairclough 2006). De esta forma, un primer paso consiste en obtener información básica de carácter demográfico (lugar de nacimiento del estudiante y de sus padres, lengua/s que utiliza en diferentes contextos, lengua/s de escolarización, etc.) para identificar inicialmente a los hablantes de ELH (véase el modelo de cuestionario incluido en el Apéndice). Solamente después se completará el análisis de sus necesidades usando algunos de los instrumentos que se proponen a continuación.

Debido a que no se dispone actualmente de un marco referencial específico que defina los niveles de competencia en la lengua de herencia (véase la Figura 29.1 para una posible caracterización de niveles), es fundamental incorporar el análisis de necesidades como herramienta operativa central en el diseño de cualquier curso. En primer lugar, el instrumento elegido para el análisis de necesidades debe poder medir las habilidades lingüísticas receptivas, productivas y creativas en las modalidades orales y escritas (Fairclough, Belpoliti y Bermejo 2010) con el fin de determinar el nivel de competencia del estudiante y, así, ubicarlo en el curso más adecuado. Además, este análisis debe incorporar variables objetivas —como los resultados de exámenes de competencia en español y en inglés (Fairclough 2006; Carreira 2012), la edad o la generación sociolingüística del estudiante— y variables subjetivas, tales como los estilos de aprendizaje, la motivación y las actitudes hacia la lengua de herencia y los intereses académicos y profesionales (Ducar 2008; Beaudrie and Fairclough 2016). Esto permitirá construir una programación sustentada en los aprendices que integre de manera consistente objetivos, contenidos y actividades, y cuyas metas vengan determinadas por las necesidades de una determinada comunidad de aprendizaje (véase la propuesta de objetivos para un curso modelo de ELH de Potowski y Lynch 2014).

Existe una variedad de instrumentos que sirven para medir las necesidades individuales de los aprendices, que pueden administrarse de forma escrita u oral e incorporarse numerosas veces, de manera recursiva, a lo largo de la implementación pedagógica. Entre ellos se encuentran: *cuestionarios biográficos* (Alarcón 2010); *cuestionarios sobre estilos y estrategias de aprendizaje* (Belpoliti y Gironzetti 2017); *entrevistas individuales o grupales* (Llosa 2013); *exámenes de ubicación, diagnósticos y de aptitud* (Fairclough 2006; Beaudrie y Ducar 2012; Potowski, Parada y Morgan Short 2012). La *triangulación* (Long 2005, 28) mediante la combinación de dos o más instrumentos (Kikuchi 2004) permitirá conocer más detalladamente las necesidades particulares de los estudiantes y afinar tanto los objetivos globales como específicos del curso para su implementación.

4.2. Progresión curricular y contenidos temáticos

La progresión curricular en un curso de ELH se articula en torno a diferentes ejes de actuación pedagógica que cubren aspectos de carácter lingüístico y sociocultural y que, según el perfil de los estudiantes, determinan el desarrollo de las actividades y la consecución de los objetivos de aprendizaje. La Figura 29.2 presenta de forma visual estos ejes de actuación (las filas horizontales) y se ha de interpretar como si fuera un continuo tabulado, es decir, teniendo en cuenta que el valor de cada eje varía según el perfil del estudiante y los objetivos del currículo particular. Así,

por ejemplo, la configuración que se muestra en la Figura 29.2 (los valores marcados en negro) representaría el perfil inicial de un estudiante o grupo de estudiantes de ELH que dominan el discurso oral en el género descriptivo, usan el español en un registro principalmente coloquial, en contextos familiares y con la finalidad de comunicarse sobre temas de índole personal. Durante la fase de diseño curricular, el docente debe considerar el perfil inicial del grupo de estudiantes y proponer objetivos más avanzados para cada eje de actuación (los valores marcados en blanco y negro en la Figura 29.2).

La Figura 29.2 no pretende ser una representación exhaustiva de todos los aspectos relevantes para el diseño curricular de un curso de ELH, sino servir como punto de partida para que el docente reflexione y planifique el currículo. Las características del grupo de estudiantes al principio del curso y las decisiones que el docente tome con respecto a cada eje de actuación determinarán los objetivos del currículo y la progresión del curso. Asimismo, la selección y segmentación de estos ejes en diferentes niveles dependerá del contexto de enseñanza (por ejemplo, si el currículo se encuentra limitado a un curso o si existen diferentes cursos de ELH). Sin embargo, a grandes rasgos, estos ejes señalan la progresión curricular que incluye los cuatro perfiles de los estudiantes de ELH descritos en la Figura 29.1, desde el nivel receptivo hasta el nivel avanzado. Así, los contenidos temáticos, las actividades y los materiales de un curso de ELH tendrán que establecerse y planificarse teniendo en cuenta estos ejes y avanzando gradualmente desde los valores ubicados a la izquierda (más acordes a un alumnado de tipo receptivo) hacia los valores ubicados a la derecha (más acordes a un grupo de estudiantes avanzados).

Una vez establecidos el enfoque pedagógico y la progresión curricular, es necesario que el docente seleccione contenidos temáticos y materiales que sirvan para alcanzar los objetivos del curso. Los principios de la pedagogía crítica (Correa 2011; véase el Capítulo 10 de Lacorte y Atienza en este volumen) proporcionan un marco pedagógico idóneo para la selección de los temas y de los materiales para la clase de ELH, puesto que es en la lengua y a través de la lengua que se hace posible analizar, criticar y revitalizar las estructuras sociolingüísticas ya determinadas en una comunidad, permitiendo a los aprendices "comprender e intervenir en el mundo" (Gounari 2014, 261). La adopción de un modelo pedagógico crítico implica para el

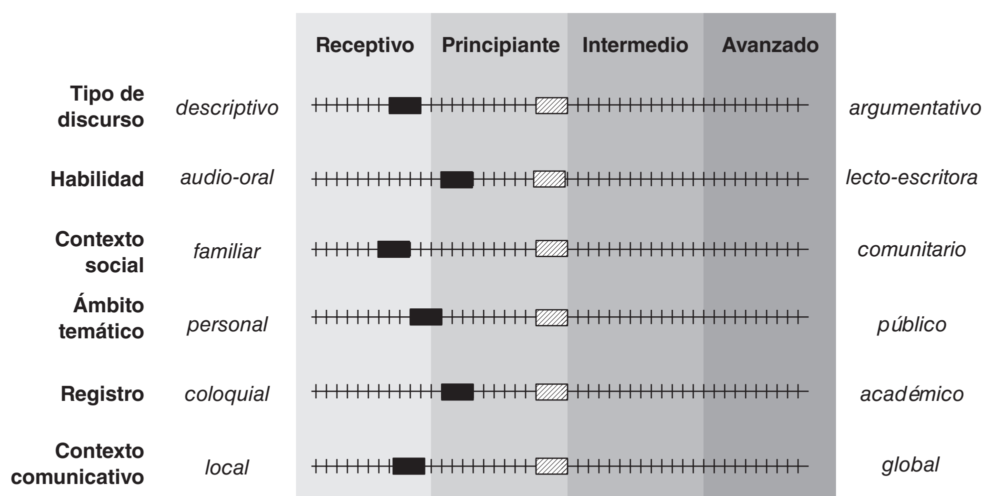


Figura 29.2 Progresión curricular para ELH

aprendiz participar de un proceso en el que se cuestionen las ideologías lingüísticas presentes en el concepto mismo de *lengua de herencia* que incluyen, entre otros, los siguientes aspectos: orígenes de las actitudes lingüísticas que se expresan en las interacciones monolingües y bilingües (Correa 2011); causas y resultados de la legitimización de una variedad lingüística sobre otras (Parra 2016); conceptualización de lo "correcto" y la estigmatización de determinadas variantes del español (Leeman 2012, 2016), y la variación y la productividad lingüística en situaciones de contacto (Silva-Corvalán 1996).

Los contenidos temáticos para un curso de ELH deberán, entonces, promover la reflexión y el debate mediante la revisión crítica y el análisis de textos escritos, orales y audiovisuales producidos tanto por miembros de la comunidad hispana local y global como por los propios estudiantes. Aunque evidentemente el temario de cada curso deberá ajustarse al perfil y necesidades de cada grupo particular, los siguientes 'macro-temas' pueden ser un punto de partida:

- historia y desarrollo de las comunidades hispanas locales
- identidades biculturales/multiculturales
- procesos migratorios y diversidad
- multiculturalismo y culturas transfronterizas
- variación, jerarquía, prestigio y estigmatización lingüística
- identidad y género en las culturas hispanas
- las industrias culturales y las representaciones de identidades
- el bilingüismo y la educación bilingüe
- expresiones artísticas de las comunidades hispanas

Esta breve lista puede ser ampliada y negociada con los propios estudiantes, permitiendo que seleccionen aquellos temas que tienen mayor relevancia para ellos en su vida. Un ejemplo concreto de este modelo es la implementación de herramientas de *investigación sociolingüística* en el curso de ELH (Belpoliti y Pérez 2016). Dicha práctica permite a los estudiantes trabajar como analistas de la lengua realizando entrevistas sociolingüísticas, estudios de variantes léxico-gramaticales y sus valores socioculturales en la comunidad, o investigaciones sobre las variedades del español de diferentes comunidades a través del análisis de películas, publicidad u otros medios de comunicación. Todas estas propuestas promueven el desarrollo de la conciencia lingüística y social del alumno, con el fin de convertirse en agente de cambio en su comunidad y en contextos más amplios al tiempo que desarrollan habilidades avanzadas en español al escribir y presentar sus proyectos.

4.3. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Las tareas en un curso de ELH que se apoye en un modelo pedagógico crítico deben centrarse en promover el análisis de diversos textos en múltiples formatos (escritos, orales, audiovisuales, digitales), enfatizando especialmente el trabajo en grupo. Este tipo de actividades globales se debe complementar con tareas enfocadas en la lengua para que los aprendices puedan afianzar sus conocimientos lingüísticos a la vez que amplían los registros de uso. Asimismo, las tareas de clase de un curso de ELH deben atender a las necesidades socioculturales e identitarias de los estudiantes. Sin embargo, integrar estos enfoques y encontrar un equilibrio entre la atención a las formas lingüísticas y textuales y a los objetivos pedagógicos de tipo afectivo, identitario y sociocultural ya mencionados representa un desafío permanente para todos los docentes de EHL. A continuación ofrecemos una serie de pautas como respuesta a algunas de las preguntas más comunes a las que se enfrentan los docentes de ELH.

4.3.1. ¿Cómo trabajar la lengua sin desatender las necesidades individuales de los estudiantes?

El aprendizaje-servicio (véase el Capítulo 31 de Lear y Abbott en este volumen) y el modelo de translingüismo crítico (*critical translanguaging*) (Leeman y Serafini 2016) permiten abordar el componente sociocultural e identitario de los cursos de ELH mediante el contacto y la colaboración con la comunidad hispanohablante local, lo cual permite el desarrollo progresivo de las destrezas lingüísticas de mediación oral y escrita. La reciente incorporación de programas de servicio a la comunidad como parte integrante de los cursos de ELH (Morin 2010; Martínez y Schwartz 2012) conecta el estudio de la lengua con el trabajo en la comunidad local y transforma la actividad educativa en una experiencia integradora en la que el conocimiento lingüístico y cultural de los estudiantes es un recurso válido y apreciado, en lugar de conceptualizarse como deficitario (Lowther Pereira 2015). Al mismo tiempo, el trabajo en la comunidad fortalece la relación del aprendiz con la cultura de herencia más allá de la lengua, y permite desarrollar estrategias comunicativas a partir de funciones contextualizadas. Algunos ejemplos de actividades de aprendizaje-servicio que se han llevado a cabo con éxito incluyen: proyectos de traducción desde/hacia el español de materiales para negocios locales, proyectos de interpretación desde/hacia el español en diferentes contextos profesionales, especialmente en los servicios de salud (Martínez y Schwartz 2012; Belpoliti y Pérez 2016), y proyectos de apoyo a la enseñanza bilingüe en escuelas primarias o escuelas dominicales (Leeman, Rabin y Román-Mendoza 2011).

4.3.2. ¿Cómo fomentar el desarrollo lingüístico y sociocultural más allá del aula?

En este marco pedagógico, la atención a la lengua y la consecución de objetivos lingüístico-discursivos no se desarrolla mediante prácticas prescriptivas, sino con un enfoque sociolingüístico acompañado de la enseñanza de estrategias cognitivas, comunicativas y lingüísticas. El análisis y práctica de diversas estrategias (véase el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen), junto con actividades de atención a la forma a partir de múltiples muestras de lengua, preparará a los estudiantes para ser aprendices autónomos que pueden comprender los procesos de adquisición y ampliación de la lengua de herencia y acceder a los recursos que necesiten para alcanzar sus metas. Al orientar el trabajo analítico hacia sus procesos cognitivos, los aprendices podrán amplificar su conciencia lingüística y evaluar sus habilidades y usos de la lengua de herencia (Carrasco y Riegelhaupt 2003; Hislope 2003; Yanguas y Lado 2012; García Frazier 2013).

Con respecto a la selección de estrategias cognitivas y lingüísticas, esta fase tiene que llevarse a cabo en función del nivel y perfil del grupo de estudiantes. Sin embargo, es recomendable asegurar el acceso a estrategias diversas a todos los estudiantes de nivel inicial que no han tenido experiencia con la lecto-escritura en español. Algunos ejemplos de estrategias que se han implementado exitosamente con estudiantes universitarios de nivel intermedio (Belpoliti y Gironzetti 2017) incluyen: estrategias de comprensión (activación de conocimiento previo, uso de contexto y cotexto, predicciones, inferencias, etc.), estrategias de producción (editar contenido y forma, considerar audiencia y perspectiva, manejar fuentes, etc.) y estrategias metacognitivas (planificar tareas, establecer metas, evaluación de logros, etc.). De acuerdo con modelos actuales para la enseñanza de estrategias (Chamot y Robbins 2005; Oxford 2011), es importante que el profesor describa, ejemplifique, modele y permita a los estudiantes practicar y reflexionar sobre cada estrategia.

4.3.3. ¿Cómo impulsar el desarrollo de la competencia avanzada en español a la vez que se profundiza y se valora el conocimiento social, cultural y lingüístico de los estudiantes?

Las actividades de atención a la forma se deben enmarcar en un acercamiento crítico al uso de la lengua. Mediante el análisis y la reflexión sobre las formas lingüísticas utilizadas en una amplia gama de discursos y contextos, el profesor ayudará a los estudiantes a desarrollar su competencia metalingüística a partir del conocimiento que traen a clase y apoyará la apropiación de nuevas formas, alentando la ampliación del repertorio lingüístico-discursivo en español. Siguiendo una dinámica similar a la enseñanza basada en contenidos (*content-based language learning*), las actividades de atención a la forma tendrán que elaborarse a partir de la producción discursiva de la comunidad (incluyendo textos de los estudiantes y sus familias) para ir incorporando materiales que se adecúen a los intereses y necesidades de los aprendices. De esta manera, el estudio de la lengua tendrá que situarse en contexto, tanto a nivel textual como a nivel sociocultural. Así, por ejemplo, las entrevistas sociolingüísticas llevadas a cabo por los estudiantes con miembros de su familia pueden ser el punto de partida para que el profesor ayude a los estudiantes a reconocer e identificar diferentes estructuras lingüísticas y sus valores comunicativos (Durán-Cerda 2008; Ducar 2008). Además, con estas mismas estructuras, los estudiantes pueden escribir y editar su propio diccionario multidialectal del español integrando ejemplos de diferentes variedades y registros que incluya los usos de su comunidad. Las actividades de este tipo legitiman y valoran el uso de la variedad propia a la vez que habilitan un espacio de reflexión sobre el peso social de los usos de la lengua y permiten a los aprendices ampliar su repertorio en la lengua de herencia.

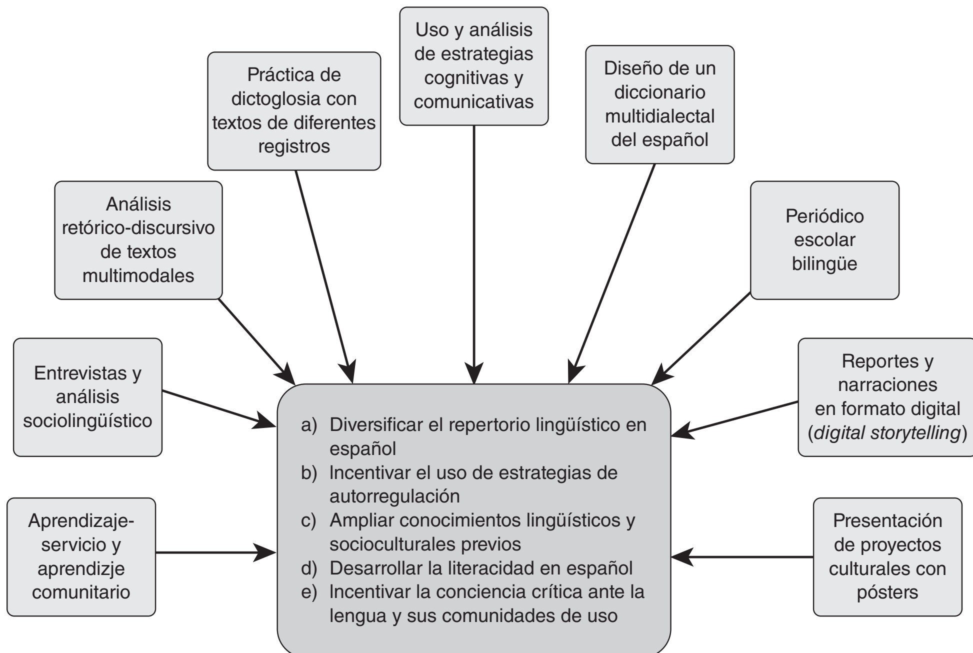


Figura 29.3 Objetivos y propuestas didácticas para un curso de ELH

A modo de resumen, la Figura 29.3 muestra ejemplos de propuestas didácticas que el docente puede desarrollar en el aula (recuadros externos) para alcanzar las metas de un curso de ELH (recuadro central). Las propuestas didácticas reflejan las tendencias pedagógicas actuales, descritas en los apartados anteriores, que han sido implementadas con éxito en distintos contextos educativos.

A modo de conclusión, queremos insistir en la idea de que considerar que los hablantes de español como lengua de herencia son hablantes *nativos* de español continúa siendo en la actualidad una suposición errónea bastante extendida entre la administración e incluso el propio cuerpo docente (Potowski y Lynch 2014). Por esta razón, resulta esencial no generalizar las diferentes habilidades lingüísticas de estos hablantes a la vez que es imprescindible tener en cuenta su nivel de competencia al principio del curso, establecer objetivos de aprendizaje realistas y alcanzables, y avanzar en el desarrollo de una pedagogía específica para estos aprendices. Con este fin, hemos propuesto un modelo que contribuye a definir los perfiles lingüísticos de los aprendices de ELH y que permite considerar sus habilidades plurilingüísticas y pluriculturales, a partir de las cuales pueda facilitarse el desarrollo de programas, cursos, actividades, materiales y sistemas de evaluación.

Bibliografía recomendada

Beaudrie, S. M., C. Ducar y K. Potowski. 2014. *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. Nueva York, NY: McGraw-Hill Education.

Fairclough, M. y S. M. Beaudrie, eds. 2016. *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Pascual y Cabo, D., ed. 2016. *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Filadelfia, PA: John Benjamins.

Potowski, K., ed. 2018. *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Londres y Nueva York: Routledge.

Zapata, G. C. y M. Lacorte. 2018. *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning. Teaching Spanish to Heritage Speakers*. Nueva York, NY: Springer.

Bibliografía citada

Acevedo, R. 2003. "Navegando a través del registro formal: curso para hispanohablantes bilingües". En *Mi lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States: Insights from Research and* Practice, eds. A. Roca y C. M. Colombi, 257–268. Washington, DC: Georgetown University Press.

Achugar, M. y C. Colombi. 2008. "Systemic Functional Linguistic Explorations into the Longitudinal Study of Advanced Capacities: The Case of Spanish Heritage Language Learners". En *The Longitudinal Study of Advanced Second Language Capacities*, eds. L. Ortega y H. Byrnes. Londres y Nueva York: Routledge.

Alarcón, I. 2010. "Advanced Heritage Learners of Spanish: A Sociolinguistic Profile for Pedagogical Purposes". *Foreign Language Annals* 43 (2): 269–288.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *Guías de capacidad lingüística de ACTFL*. www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish.

Andersen, R. 1982. "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition". En *The Loss of Language Skills*, eds. R. D. Lambert y B. F. Freed, 83–118. Rowley, MA: Newbury House.

Beaudrie, S. 2006. "Spanish Heritage Language Development: A Causal-Comparative Study Exploring the Differential Effects of Heritage Versus Foreign Language Curriculum". http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/194153.

Beaudrie, S. 2011. "Spanish Heritage Language Programs: A Snapshot of Current Programs in the Southwestern United States". *Foreign Language Annals* 44 (2): 321–337.

Beaudrie, S. M. y C. Ducar. 2005. "Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners". *Heritage Language Journal* 3 (1): 1–26.

Beaudrie, S. M. y C. Ducar. 2012. "Language Placement and Beyond: Guidelines for the Design and Implementation of a Computerized Spanish Heritage Language Exam". *Heritage Language Journal* 9 (1): 77–99.

Beaudrie, S. M. y M. Fairclough. 2012. "Introduction". En *Spanish as a Heritage Language in the United States*, eds. S. M. Beaudrie y M. Fairclough, 1–17. Washington, DC: Georgetown University Press.

Belpoliti, F. y E. Gironzetti. 2017. "Metaknowledge and Metalinguistic Strategies in the Spanish for Heritage Learners Classroom: A Curriculum Redesign". *Hispanic Studies Review* 2 (1): 45–72.

Belpoliti, F. y M. Pérez. 2016. "Giving Advice in Medical Spanish: Pragmatic and Intercultural Competence in the Spanish for the Health Professions Curriculum". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 127–142.

Benmamoun, E., S. Montrul y M. Polinsky. 2013. "Heritage Languages and their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics". *Theoretical Linguistics* 39: 129–181

Calvi, M.V. 2011. "El español como lengua inmigrada en Italia". *Lengua y migración* 3 (1): 9–32.

Carrasco, R. y F. Riegelhaupt. 2003. "META: A Model for the Continued Acquisition of Spanish by Spanish/English Bilinguals in the United States". En *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States: Research and Practice*, eds. A. Roca, M. C. Colombi y G. Valdés, 170–197. Washington, DC: Jeffrey Norton.

Carreira, M. 2007. "Teaching Spanish in the U.S.: Beyond the One-Size-Fits-All Paradigm". En *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*, eds. K. Potowski y R. Cameron, 61–80. Ámsterdam: John Benjamins.

Carreira, M. 2012. "Formative Assessment in HL Teaching: Purposes, Procedures, and Practices". *Heritage Language Journal* 9 (1): 100–120.

Carreira, M. y O. Kagan. 2011. "Results of the National Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design and Professional Development". *Foreign Language Annals* 44 (2): 40–64.

Chamot, A. y J. Robbins. 2005. *The CALLA Model: Strategies for ELL Student Success: A Handbook*. Nueva York, NY: New York City Board of Education. http://jillrobbins.com/calla/CALLAHandout.pdf.

Colombi, M. C. 2009. "A Systemic Functional Approach to Teaching Spanish for Heritage Speakers in the United States". *Linguistics and Education, Instructed Foreign Language Acquisition as Meaning-Making: A Systemic-Functional Approach* 20 (1): 39–49.

Comisión Europea. 1996. *Euromosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups of the EU*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Cordero, M. 2008. "Integrating Reading, Writing, and Talk in the Spanish for Native Speakers Classroom". http://gradworks.umi.com/33/16/3316718.html.

Correa, M. 2011. "Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations". *Foreign Language Annals* 44 (2): 308–320.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Ducar, C. M. 2008. "Student Voices: The Missing Link in the Spanish Heritage Language Debate". *Foreign Language Annals* 41 (3): 415–433.

Duff, P. 2008. "Heritage Language Education in Canada". En *Heritage Language Education*, eds. D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus, 71–90. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dumitrescu, D. 2013. "El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: los retos de las próximas décadas". *Hispania* 96 (3): 525–541.

Durán-Cerda, D. 2008. "Strengthening 'La Identidad' in the Heritage Learner Classroom: Pedagogical Approaches". *Hispania* 91 (1): 42–51.

Edstrom, A. 2006. "Oral Narratives in the Language Classroom: A Bridge between Non-Native, Heritage, and Native-Speaking Learners". *Hispania* 89 (2): 336–346.

Escobar, A. M. y K. Potowski. 2015. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.

Extra, G. y K. Yagmur. 2002. *Language Diversity in Multicultural Europe: Comparative Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School*. París: UNESCO/The Most Programme.

Fairclough, M. 2001. "Hypothetical Discourse in a Contact Situation: The Acquisition of the Standard Variety by Heritage Learners of Spanish in the United States". Tesis doctoral, University of Houston.

Fairclough, M. 2006. "Language Placement Exams for Heritage Speakers of Spanish: Learning from Students' Mistakes". *Foreign Language Annals* 39 (4): 595–604.

Fairclough, M. 2016. "Incorporating Additional Varieties to the Linguistic Repertoires of Heritage Language Learners: A Multidialectal Model". En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*, eds. Fairclough, M. y S. M. Beaudrie, 215–250. Washington, DC: Georgetown University Press.

Fairclough, M. y S. M. Beaudrie, eds. 2016. *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Fairclough, M., F. Belpoliti y E. Bermejo. 2010. "Developing an Electronic Placement Exam for Heritage Learners of Spanish: Challenges and Payoffs". *Hispania* 93 (2): 273–291.

Fishman, J. 2001. "300-plus years of heritage language education in the United States". En *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, eds. J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis, 81–89. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York, NY: Bloomsbury.

Garcia Frazier, E. 2013. "Concept-Based Teaching and Spanish Modality in Heritage Language Learners: A Vygotskyan Approach". Tesis doctoral, University of Massachusetts-Amherst.

Gironzetti, E. y F. Belpoliti. 2018. "Investigación y pedagogía en la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH): una metasíntesis cualitativa". *Journal of Spanish Language Teaching* 5 (1): 16–34.

Gounari, P. 2014. "Rethinking Heritage Language in a Critical Pedagogy Framework". En *Rethinking Heritage Education*, eds. P. Trifonas y T. Aravossitas, 254–269. Cambridge: Cambridge University Press.

Hislope, K. 2003. "A Reading Study of Spanish Heritage Speakers". *Reading Matrix: An International Online Journal* 3 (2): 1–21.

Kikuchi, K. 2004. "Triangulating Perceptions of Learners' Needs. An Alternate Way of Conducting Needs Analysis". *Proceedings of the 3rd JALTP PAN-SIG Conference*, 33–39. Tokio: Keizai University.

Leeman, J. 2012. "Investigating Language Ideologies in Spanish as Heritage Language". En *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*, eds. S. M. Beaudrie y M. Fairclough, 43–59. Washington, DC: Georgetown University Press.

Leeman, J., L. Rabin y E. Román-Mendoza. 2011. "Identity and Activism in Heritage Language Education". *Modern Language Journal* 95 (4): 481–495.

Leeman, J. y E. Serafini. 2016. "Sociolinguistics for Heritage Language Educators and Students: A Model for Critical Translingual Competence". En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*, eds. M. Fairclough y S. M. Beaudrie, 56–78. Washington, DC: Georgetown University Press.

Lipski, J. 1993. "Creolid Phenomena in the Spanish of Transitional Bilinguals". En *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity*, eds. A. Roca y J. Lipski, 155–182. Berlín: Mouton de Gruyter.

Llosa, L. 2013. "Assessing Heritage Language Learners". *The Companion to Language Assessment* 4 (26): 440–453.

Long, M. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lowther Pereira, K. 2015. "Developing Critical Language Awareness via Service-Learning for Spanish Heritage Speakers". *Heritage Language Journal* 12 (2): 159–185.

Lynch, A. 2003. "The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building". *Heritage Language Journal* 1 (1): 26–43.

Martínez, G. 2016. "Goals and Beyond in Heritage Language Education". En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, eds. Fairclough M. y S. Beaudrie, 39–55. Washington, DC: Georgetown University Press.

Martínez, G. y A. Schwartz. 2012. "Elevating 'Low' Language for High Stakes: A Case for Critical, Community-Based Learning in a Medical Spanish for Heritage Learners Program". *Heritage Language Journal* 9 (2): 37–49.

Montrul, S. 2009. "Incomplete Acquisition of Tense-Aspect and Mood in Spanish Heritage Speakers". *The International Journal of Bilingualism* 13: 239–269.

Montrul, S. y R. Foote. 2008. "Age of Acquisition Interactions in Bilingual Lexical Access: A Study of the Weaker Language of L2 Learners and Heritage Speakers". *International Journal of Bilingualism* 18 (3): 274–303.

Morin, R. 2010. "Making Connections: Spanish for Medical Purposes and Service Learning". En *Building Communities and Making Connections*, eds. S. Rivera-Mills y J. A. Trujillo, 16–39. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Muñoz-Basols, J., M. Muñoz-Calvo y J. Suárez García. 2014. "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 1–14.

Natolo, S. 2014. "Maintaining Spanish as a Heritage Language in Australia". *The International Journal of Communication and Linguistic Studies* 11 (4): 33–48.

Nik. Ilieva, G. y B. Clark-Gareca. 2016. "Heritage Language Learner Assessment: Towards Proficiency Standards". En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching A Practical Guide for the Classroom*, eds. Fairclough, M. y S. Beaudrie, 214–236. Washington, DC: Georgetown University Press.

Norris, J. M. y L. Ortega. 2000. "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis". *Language Learning* 50 (3): 417–528.

Orellana, M., L. Dorner y L. Pulido. 2003. "Accessing Assets: Immigrant Youth's Work as Family Translators or 'Para-Phrasers'". *Social Problems* 50 (4): 505–524.

Oxford, R. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Londres y Nueva York: Routledge.

Parra, M. L. 2014. "Strengthening our Teacher Community: Consolidating a 'Signature Pedagogy' for the Teaching of Spanish as Heritage Language". En *Rethinking Heritage Language Education*, eds. P. P. Trifonas y T. Aravossitas, 213–236. Cambridge: Cambridge University Press.

Parra, M. L. 2016. "Critical Approaches to Heritage Language Instruction". En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*, eds. M. Fairclough y S. M. Beaudrie, 166–190. Washington, DC: Georgetown University Press.

Petrov, L. A. 2013. "A Pilot Study of Service-Learning in a Spanish Heritage Speaker Course: Community Engagement, Identity, and Language in the Chicago Area". *Hispania* 96 (2): 310–327.

Peyton, J., D. Ranard y S. McGinnis, eds. 2001. *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.

Polinsky M. 2011. "Reanalysis in Adult Heritage Language: A Case for Attrition". *Studies in Second Language Acquisition* 33: 305–328.

Potowski, K., J. Jegerski y K. Morgan-Short. 2009. "The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers". *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies* 59 (3): 537–579.

Potowski, K. y A. Lynch. 2014. "Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 154–170.

Potowski, K., M. Parada y K. Morgan-Short. 2012. "Developing an Online Placement Exam for Spanish Heritage Speakers and L2 Students". *Heritage Language Journal* 9 (1): 51–76.

Sanchez Abchi, V. y R. Calderón. 2016. "La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo: desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen)". *Textos en Proceso* 2 (1): 79–93.

Silva-Corvalán, C. 1996. *Language Contact and Change*. Oxford: Oxford University Press.

Valdés, G. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities". En *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, eds. J. Peyton, D. Ranard y S. McGinnis, 1–42. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Valdés, G. 2005. "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?" *Modern Language Journal* 89 (3): 410–26.

Valdés, G., J. Fishman, R. Chévez y W. Pérez. 2008. "Maintaining Spanish in the United States: Steps toward the Effective Practice of Heritage Language Re-Acquisition/Development". *Hispania* 91 (1): 4–24.

Van Deusen-Scholl, N. 2003. "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations". *Journal of Language, Identity, and Education* 2 (3): 211–230.

Vygotsky, L. S. 1986. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Walker, U. 2011. "The Role of Community in Preserving Spanish in New Zealand". En *Bilingual Youth. Spanish in English-Speaking Societies*, eds. K. Potowski y J. Rothman, 331–354. Ámsterdam: John Benjamins.

Walls, L. 2013. "Interactions between and among Heritage Language Learners and Second Language Learners during Collaborative Writing Activities: How Learners Attend to Language". Tesis doctoral, University of California, Los Ángeles.

Yanguas, I. y B. Lado. 2012. "Is Thinking Aloud Reactive When Writing in the Heritage Language?" *Foreign Language Annals* 45 (3): 380–399.

Apéndice

Modelo de cuestionario para la identificación de hablantes de español como lengua de herencia al principio del curso.

- What is your age? Where were you born?
- If you were born outside of the [name of country], at what age did you arrive here?
- Where was your father born? Where was your mother born?
- Where were your grandparents on your mother's/father's side born?
- Have you taken Spanish courses at elementary school/middle school/high school/college? Please list the courses you have successfully taken and the year you took them.
- If you have lived and/or studied in a Spanish-speaking country, list the places where you lived/studied. If you have not, please write "NA".
- What language/s did you speak at home when you were a child? With whom? (parents, grandparents, siblings) What language/s do you speak now and with whom?
- What language/s do you speak with your grandparents?
- What language/s do you speak at work/school?
- What language/s do you speak with your friends?

30
INMIGRACIÓN Y ENSEÑANZA A ADULTOS
(Immigration and adult language teaching)

Félix Villalba Martínez

1. Introducción

En este capítulo se analizan los aspectos sociolingüísticos que acompañan a la inmigración y al aprendizaje de una segunda lengua (L2). Algunos de los componentes que condicionan dicho proceso de aprendizaje son aquellos relacionados con el contexto, con la dimensión pragmática de la lengua, con la superación de las barreras individuales y sociales hacia el aprendizaje o con la limitación del *input* lingüístico. Para el adulto inmigrante que aprende una L2 no siempre es posible identificar las particularidades que presenta el uso de la nueva lengua y superar las dificultades que plantea su adquisición. Como resultado, es frecuente que la interlengua (IL) de estos aprendices se detenga en diferentes estadios de evolución y presente un gran número de elementos fosilizados. En el capítulo se proponen distintas estrategias de intervención metodológica para la enseñanza de L2 a estudiantes inmigrantes, con especial atención a variables como el nivel de formación académica previa de los aprendices y la influencia de sus conocimientos previos. Junto a esto, se plantean algunas propuestas para facilitar la participación de trabajadores inmigrantes en cursos de L2. Del mismo modo, se propone un posible modelo de cursos de formación de profesores de español como segunda lengua. Por último, se reflexiona sobre el aprendizaje de L2 por parte de población adulta analfabeta en su lengua materna (L1) y cómo construir el proceso alfabetizador en una segunda lengua.

Palabras clave: sociolingüística; aprendizaje de L2 por adultos; alfabetización; inmigración; atrición

The purpose of this chapter is to present an analysis of the sociolinguistics aspects that relate to immigration and L2 adult learning. Some of the components that condition this learning process are associated with the context, the pragmatic dimension of the language, the overcoming of individual and social barriers, and the linguistic input limitation. To the immigrant adult who learns an L2, it is not always possible to identify the particularities involved in the usage of a new language, or to overcome the difficulties posed by its acquisition. As a result, it is frequent that the interlanguage (IL) of these learners stops at different stages of evolution and presents a significant number of fossilized elements. To overcome some of these challenges, strategies for methodological interventions targeted at teaching an L2 to immigrant students are proposed,

with a focus on variables such as the learners' previous academic background and the influence of their previous knowledge. In addition, some proposals to facilitate immigrant workers' participation in L2 courses and a model of teacher training courses for Spanish L2 instructors are outlined. Finally, a reflection is included on the L2 learning process from the perspective of the illiterate adult population oriented towards building the literacy process in an L2.

Keywords: sociolinguistics; L2 adult learning; literacy; immigrants; attrition

2. Estado de la cuestión

La enseñanza de lenguas a inmigrantes es una actividad que involucra a un gran número de instituciones, profesionales y voluntarios en todo el mundo. En España, al igual que ocurre en muchos otros países, suele presentar una serie de desafíos comunes que incluyen los siguientes:

- Se considera una actividad *marginal* respecto a la enseñanza de idiomas.
- Se suele tratar con un cierto sentido de provisionalidad e inmediatez.
- Se aborda sin un marco normativo que asegure unos estándares educativos comunes.

Como consecuencia, los profesionales de la enseñanza del español L2 se sienten poco atraídos por esta actividad, que suele quedar en manos de voluntarios y educadores sin apenas formación específica (Van Duzer y Florez 2003; Villalba y Hernández 2008a). No es de extrañar, pues, que gran parte de los programas de enseñanza de lenguas a inmigrantes se planteen al margen de las propuestas actuales de idiomas: enfoque comunicativo, enfoque por tareas, etc. En ello influyen tanto las ideas generales sobre las posibilidades de aprendizaje de lenguas en la edad adulta como otras específicas acerca de cómo implementar dicho proceso con inmigrantes (McLaughlin 1992).[1] Gran parte de estos problemas se relacionan con el desconocimiento que tiene el profesor acerca de los estudiantes,[2] lo que se traduce en expectativas inadecuadas (Waxman y Téllez 2002; Diamond, Randolph y Spillane 2004) y en prácticas educativas que no estimulan la creatividad del estudiante o su papel activo en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. De este modo, es común que la enseñanza del español L2 se realice desde concepciones *asistenciales* y *compensatorias* orientadas a paliar el amplio conjunto de carencias que se suelen atribuir a los inmigrantes (Villalba y Hernández 2008a). Por otra parte, esta visión parcial del estudiante inmigrante y de su proceso de aprendizaje (González 2008) plantea un primer nivel de discriminación en función de su origen, nacionalidad y grupo cultural (Hakuta y Feldman 1996). Con ello, se va conformando un cierto sentimiento de fatalismo ante la posibilidad de aprovechamiento educativo de estos estudiantes, que se puede acentuar en función de las diferentes nacionalidades[3]; esto ocurre incluso aunque no se disponga de datos sobre el nivel de dominio de la L2 (Hakuta y Valdés 1994).

La imagen parcial sobre los inmigrantes se genera incluso antes del contacto directo con los mismos; así, en el plano educativo, se suele pensar que sus situaciones socioecónomicas influirán de forma decisiva en el aprendizaje de la L2 (Mallows 2012). Esta idea suele mantenerse, pese a que en la investigación sobre adquisición de lenguas segundas apenas se haya considerado (Larsen-Freeman y Long 1991), frente a otras contrastadas como son el tiempo de permanencia en el país,[4] la edad de llegada o la interacción con hablantes nativos (Fennelly y Palasz 2003; Chiswick y Repetto 2000). Un ejemplo de esto último es el caso de los llamados *enclaves étnicos* en los que el escaso contacto con los hablantes nativos disminuye la necesidad de aprendizaje de la L2 (Chiswick, Lee y Miller 2005). Es así que el contexto lingüístico desempeña un papel más importante para el aprendizaje de lenguas que el deseo

de mejorar de trabajo o de progreso social al abandonar las zonas de viviendas de inmigrantes (Beckhusen *et al.* 2013[5]).

Además de los efectos de las prácticas de enseñanza, cabe destacar también el papel que desempeñan la ansiedad y los procesos de aculturación en el aprendizaje de la lengua por inmigrantes. La ansiedad condiciona el desarrollo del propio proceso afectando tanto a los resultados como al procesamiento del *input* (MacIntyre 1999) y puede deberse a diferentes causas, aunque en el caso de los inmigrantes los factores sociales (falta de contacto con los hablantes nativos, mal acento, competitividad, etc.) desempeñan un papel fundamental (Dewaele 2007; MacIntyre 2017). Este efecto de la ansiedad es especialmente observable en situaciones en las que la presión por adaptarse a la norma del contexto exige un comportamiento adecuado (Clément, Baker y MacIntyre 2003) y suele causar unos bajos niveles de competencia que originan mayor ansiedad, una especie de círculo vicioso del que cuesta salir (Rose 2009; Sevinç y Backus 2017).

Por otra parte, pese a cómo haya sido el proceso de enseñanza y aprendizaje, la competencia alcanzada en la L2 puede variar en el tiempo y verse afectada por los procesos de aculturación. Entre los inmigrantes son frecuentes los fenómenos de *atrición* o *pérdida* de lenguas —L1 o L2— habladas tanto individual como colectivamente (Andersen 1982; Van Els 1986; Jordens, de Bot y Trapman 1989; de Bot y Weltens 1995). La pérdida de la L1 constituye un fenómeno frecuente en los procesos de cambio de lengua y suele ocurrir gradualmente a lo largo de varias generaciones, sobre todo entre niños y jóvenes (Anderson 1999). El alejamiento o disminución de las habilidades lingüísticas se relaciona no sólo con unas menores oportunidades de uso de la lengua, sino también con las ideas que el hablante mantiene acerca de su importancia respecto a la L2 (Schumann 1978).

Íntimamente relacionados con los fenómenos de pérdida de la L1 o L2 se encuentran los que tienen que ver con la evolución de los procesos de aprendizaje en inmigrantes, especialmente adultos. En este caso, el hablante detiene por lo común su aprendizaje cuando entiende que ya posee los suficientes recursos comunicativos para la comunicación, o incluso deja de prestar atención a sus producciones lingüísticas cuando el contacto con hablantes nativos disminuye o los contextos de comunicación son menos exigentes. Las fosilizaciones y una menor monitorización en las emisiones son manifestaciones fácilmente observables en adultos con un largo periodo de permanencia en el país de inmigración[6] (Cohen 1989).

3. Consideraciones metodológicas

3.1. El proceso de aprendizaje de la L2 por inmigrantes

Una de las reflexiones básicas que debe considerarse cuando se trabaja con estudiantes inmigrantes que aprenden una L2 es que se trata de niños, jóvenes y adultos que necesitan aprender la lengua de su nueva comunidad de habla. Por esta razón, conviene asumir que estas personas activarán los mismos mecanismos y procesos cognitivos que cualquier otro aprendiz de idiomas y que, al ser estos mecanismos generales para el aprendizaje, no variarán respecto a su situación legal, estatus social o consideración de los estudiantes[7] (Sánchez-Mesa *et al.* 2004). Este reconocimiento implica, a su vez, que las diferencias entre el aprendizaje del español como lengua extranjera y lengua segunda se deberán fundamentalmente al contacto con el *input*. Pastor Cesteros (2004, 66) centra esa diferenciación en el contexto lingüístico al afirmar que:

> se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente. [. . .] Por el contrario, cuando [. . .] se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en

contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua.

En esta línea, Villalba y Hernández (2008b, 85) proponen hablar de *aprendizaje de lenguas en contexto* para referirse al:

> conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales. . .) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica. En el caso de jóvenes y adultos inmigrantes podemos señalar dos contextos lingüísticos concretos que forman parte del ámbito social en el que se usa la L2: el contexto académico y el laboral.

Se suele pensar que en una situación de aprendizaje natural el sujeto dispondrá de muchas más posibilidades de entrar en contacto con el *input* y que, además, éste será más variado y significativo del que se presenta en las clases de lengua extranjera. Pese a estar de acuerdo, en lo básico, con este presupuesto, hay que aclarar algunos aspectos acerca de lo que supone el aprendizaje de una L2 en un entorno natural (Villalba 2010).

En primer lugar, hay que tener en cuenta la limitación del *input* que el aprendiz recibe en la L2. Sería equívoco pensar que la situación de inmigración proporciona por sí misma niveles homogéneos de exposición a la L2 para los diferentes sujetos. Por lo general, el contacto que los adultos tienen con la nueva lengua suele ser más limitado de lo que podría esperarse en principio. En este hecho influyen no sólo las propias características de la comunicación cotidiana,[8] sino también las derivadas de las distintas situaciones comunicativas en las que participa el sujeto y que, para el adulto, tienen una clara relación con el entorno sociolaboral. Las limitaciones lingüísticas que experimenta el adulto en la L2 tienen que ver con los temas, las secuencias comunicativas, las oportunidades de uso de la lengua y los interlocutores. Este tipo de limitaciones son aún más determinantes entre ciertos grupos sociales fuertemente cohesionados y para individuos que viven en enclaves lingüístico-culturales cerrados (Chiswick y Miller 1996; Bauer, Epstein y Gang 2005).

Además, es necesario considerar la complejidad del análisis automático de la L2. La exposición directa a la lengua implica que el hablante necesita aprovechar las oportunidades comunicativas que se presentan para analizar porciones de material lingüístico. Las condiciones en las que se desarrolla la comunicación (su inmediatez, la atención al significado, los distractores ambientales, etc.) dificultan el aislamiento de los elementos discretos y significativos del sistema con el objetivo de analizarlos y retenerlos. Una consecuencia directa de estos procesos *incompletos* de análisis lingüístico puede ser la fosilización de numerosos elementos gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc. Por otra parte, la falta de estímulos negativos (como la corrección de las formas) contribuye, entre otras causas, a que la L2 de muchos inmigrantes permanezca estancada en estadios iniciales, sin evolucionar.[9]

Finalmente, cabe destacar la actuación de variables individuales. El estudio de la lengua simplificada de muchos inmigrantes, próxima a las lenguas *pidgin*, ha permitido analizar cómo influyen las variables individuales en el aprendizaje de lengua por adultos. De los diferentes componentes que suelen considerarse (memoria, actitudes lingüísticas, conocimiento de otras lenguas,[10] etc.), son de especial interés aquellos relacionados con la actitud hacia el aprendizaje: motivación, confianza en uno mismo, ansiedad, etc.[11] Para ilustrar la importancia de estos componentes, atenderemos únicamente a algunas de las situaciones relacionadas con la ansiedad y con la motivación.

El deseo de aprender la nueva lengua no siempre responde a la voluntad del sujeto por progresar individualmente y adquirir conocimientos que faciliten su vida. La ansiedad por que este proceso sea rápido, profundo y eficaz esconde otros problemas que acompañan a muchos inmigrantes, y que se refleja en altos niveles de estrés en diferentes planos (Adkins, Sample y Birman 1999, 2–3):

- Estrés migratorio: cuando la emigración se produce repentinamente como consecuencia de conflictos políticos, guerras, etc. desencadena una situación de estrés por toda la tensión acumulada.
- Estrés cultural (*acculturative stress*): la llegada a una nueva cultura supone una situación de estrés al tener que enfrentarse a situaciones cotidianas reguladas con claves culturales diferentes de las propias.
- Estrés traumático: resultado de situaciones que han dañado física o psicológicamente al individuo: desastres naturales, tortura, etc.

Como se indicó anteriormente, en el caso de los estudiantes inmigrantes la ansiedad está claramente condicionada por el contexto social, lo mismo ocurre con la motivación. Ambos conceptos se pueden englobar en lo que Clément y Kruidenier (1985) denominan *confianza en sí mismo* y en el ámbito de la inmigración van más allá del plano psicológico. Sin embargo, esta confianza se puede ver amenazada en el caso de aprendizaje de una L2: Cohen y Norst (1989: 61) lo resumen perfectamente al indicar que el lenguaje está tan estrechamente relacionado con uno mismo que un ataque a uno lo es inmediatamente al otro. En esta misma línea, Norton (2000, 2013) introduce los conceptos de identidad y de inversión para destacar el papel del contexto social y de las relaciones de poder entre grupos sociales en el aprendizaje de idiomas. El inmigrante que aprende una nueva lengua negocia constantemente su identidad como hablante lo que conlleva un evidente conflicto entre lo que es y lo que proyecta en la L2. También su valor económico, cultural y social varía según se desarrolla el proceso y todo esto ocurre en un contexto ideológico determinado. El aprendizaje de la nueva lengua se entiende, así, como una inversión que se relaciona con la identidad, el capital y la ideología (Darvin y Norton 2016).

3.2. Desafíos actuales en la enseñanza de español a inmigrantes

Gran parte de los problemas que se asocian con la enseñanza de lenguas a inmigrantes están relacionados con aspectos extralingüísticos que influyen decisivamente en los resultados y en el proceso de aprendizaje de una L2 (Lambert 1990). Entre ellos destacan: la formación y expectativas de los profesores, las exigencias sociales e institucionales respecto a los estudiantes (Beacco 2008) o la organización y los medios y recursos dedicados a la enseñanza. A modo de ejemplo, componentes organizativos tales como los niveles, la adscripción de los estudiantes, los criterios de promoción y los horarios pueden condicionar la utilización de metodologías adecuadas, el uso de materiales específicos, e incluso en el propio desarrollo de las sesiones didácticas. En este sentido, es poco frecuente que en los programas formativos dirigidos a inmigrantes se contemplen distintos cursos en función del nivel de competencia de los alumnos, de sus trayectorias académicas o de sus necesidades formativas. El resultado suele ser agrupamientos complejos que dan lugar a tensiones entre los estudiantes por los diferentes ritmos de aprendizaje (Boyd y Boyd 1989; Villalba y Hernández 1994) y, en consecuencia, a abandonos frecuentes.

3.2.1. Fundamentos pedagógicos y materiales didácticos

En cuanto a las propuestas metodológicas para la enseñanza de español a inmigrantes, es común encontrarse con ideas que sostienen la necesidad de buscar metodologías y prácticas diferentes a las que se siguen con estudiantes de L2 convencionales. Este tipo de consideraciones se apoya en la idea de la *novedad del fenómeno* según la cual la inmigración es un fenómeno reciente que exige una respuesta rápida y eficaz para facilitar la integración de los inmigrantes (Villalba y Hernández

2005). Como resultado, es frecuente que se implementen prácticas educativas que suponen un claro retroceso pedagógico en el campo de la didáctica de L2 e, incluso, de la pedagogía en general (Brunn 1999; Helot y Young 2002) y se defiendan apasionadamente las prácticas experienciales que, en algunos casos, están cerca de la *pedagogía de la pobreza* de la que hablaba Haberman (1991).[12]

La consideración de que la enseñanza del español a inmigrantes apenas tiene relación con la enseñanza de idiomas en general está motivada, en gran medida, por el hecho de que el profesor no formado no suele reconocer las secuencias y recursos didácticos de los materiales pedagógicos existentes. Si se analizan los materiales elaborados específicamente para estudiantes inmigrantes, es posible entender mucho mejor lo que suponen las anteriores afirmaciones. Estos recursos didácticos apenas muestran variaciones significativas a lo largo del tiempo y en ellos subyacen ideas comunes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas (p. ej., la importancia del léxico, de la repetición y la simplificación de formas) y sobre las necesidades del propio estudiante. En general, en estos materiales se pueden identificar las siguientes orientaciones (Hernández y Villalba 2004):

- *Importancia excesiva del componente léxico*. Suelen presentarse recopilaciones de entradas léxicas agrupadas según diferentes criterios temáticos, ilustradas con dibujos e imágenes de calidad variable y, en algún caso, con traducciones a los idiomas maternos de los estudiantes.
- *Unidades temáticas diseñadas para los primeros cursos de educación primaria o básica*. Con independencia de la edad de los aprendices, las propuestas presentan secuencias y referentes simples según modelos de la primera etapa de la educación primaria.
- *Ausencia casi total de explicaciones gramaticales, pragmáticas, discursivas, etc*. Se considera que estos componentes lingüísticos sólo se pueden tratar en cursos más avanzados cuando los estudiantes poseen un nivel mayor de dominio de la L2. Esta idea se ve reforzada también cuando se trabaja con alumnos con desigual escolarización. En los casos en los que se decide incluir la gramática, apenas se pasa de secuencias simples como el género y número, la flexión en presente y sólo en verbos regulares.
- *Ausencia de un trabajo sistemático de las diferentes destrezas lingüísticas*. Por lo general, priman las actividades de comprensión lectora y de producción escrita. Apenas existen actividades de compresión auditiva y, en conjunto, la ejercitación se presenta sin seguir una secuencia clara y ordenada ni en los fines comunicativos ni en el nivel de complejidad (Littlewood 1996).
- *Falta de una programación organizada según criterios lingüísticos*. Al carecer de una secuencia lingüística, no se puede contemplar una progresión de los estudiantes, por lo que es difícil evaluarlos de manera adecuada. Los materiales así elaborados se reducen a una serie de unidades didácticas sueltas, sin relación entre sí, o con una relación solamente temática.

3.2.2. Heterogeneidad de los niveles formativos

Uno de los mayores problemas con los que tropieza la enseñanza de lenguas a inmigrantes es que no se dispone aún de respuestas didácticas adecuadas a la heterogeneidad de niveles formativos de los estudiantes. Por lo general, la enseñanza de L2 se ha dirigido a colectivos homogéneos de aprendices para los que se ha diseñado un modelo convencional de cursos de idiomas y de recursos didácticos. Los materiales, y la mayor parte de la reflexión metodológica, se dirigen a un aprendize joven, formado y familiarizado con la cultura occidental. Por el contrario, los grupos de estudiantes inmigrantes suelen ser mucho más heterogéneos, ya que pueden estar formados por adultos, trabajadores, jubilados, etc., con distintos niveles académicos, distintas trayectorias formativas y, sobre todo, experiencias personales muy diversas (Villalba 2012).

Una manifestación de esta heterogeneidad de experiencias y formación es la manera en que se han adquirido los conocimientos de la nueva lengua, aspecto que conlleva también

implicaciones organizativas y metodológicas. Resulta muy común en los grupos de inmigrantes encontrarse con personas que pueden comunicarse con cierta fluidez en la L2, pero que carecen de los conocimientos específicos sobre los contenidos gramaticales de la lengua. Esto se debe a que, por una parte, el aprendizaje se ha producido mediante el contacto directo y espontáneo con hablantes y sin apenas actividades de aprendizaje formal y, por otra parte, al bajo nivel de estudios y experiencia académica previa que posee el aprendiz.

3.2.3. Falta de un currículo específico

Una de las mayores carencias que se plantean en la enseñanza de español L2 a inmigrantes es la falta de un currículo específico que regule este tipo de actividad. Para el inmigrante se suele considerar un único nivel de competencia general y homogéneo que no tiene en cuenta ni sus necesidades comunicativas ni su plan migratorio (Beacco 2008). Junto a esto, la competencia en la nueva lengua suele formularse sobre la idea de que el inmigrante apenas necesita un nivel básico de dominio de la L2 para desenvolverse en la nueva sociedad (Villalba 2012). No es de extrañar pues, que la evaluación del dominio de lengua se establezca en términos absolutos (o se conoce o no se conoce la L2), se relacione con un uso general de la lengua y se restrinja al ámbito de la comunicación oral (Damico 1992; del inmigrante apenas se espera que necesite leer nada en la nueva lengua y, mucho menos, escribir. Tampoco se evalúan los programas de enseñanza de L2 y de atención educativa a la población inmigrante, con lo que no se puede garantizar la continuidad de los mismos ni determinar su nivel de eficacia (Hakuta y Valdés 1994). En las pocas ocasiones en las que se realiza esta evaluación, se aplican exclusivamente criterios (económicos, de éxito escolar, etc.) que apenas guardan relación con la didáctica de lenguas y menos aún con la lingüística aplicada.

Como sigue sin existir un currículo específico de L2, la evaluación se mantiene como una actividad esporádica y de poca relevancia dentro de esta área educativa y, además, se caracteriza por lo siguiente:

- Escaso rigor de los procedimientos e instrumentos utilizados. Se suelen aplicar pruebas incompletas que no recogen datos de todas las destrezas lingüísticas. Habitualmente se trata de ejercicios tomados de manuales para inmigrantes o adaptados de pruebas convencionales. Suelen centrarse en aspectos de tipo léxico y en contenidos gramaticales simplificados.
- Falta de criterios y niveles de dominio lingüístico. Por lo general se considera un único nivel común de dominio de la L2.
- Ausencia de objetivos claros. No sólo no se sabe qué evaluar sino, sobre todo, para qué hay que evaluar. La ausencia de una finalidad clara en la definición de los programas de enseñanza de lenguas lleva a que no se pueda precisar el sentido de la evaluación.
- Aplicación de pruebas de carácter general en las que no se recogen ni las particularidades lingüísticas de los contextos de uso de la L2, ni las características académicas o culturales de los aprendices.

4. Pautas para la enseñanza del español a inmigrantes adultos

La enseñanza de L2 a inmigrantes exige de un detenido proceso de planificación en el que se tengan en cuenta tanto las circunstancias y características personales de los mismos como las exigencias de la propia institución en la que se inscriba dicho proceso. Antes de ofertar un curso conviene precisar los criterios de agrupamiento de los estudiantes, el plan de estudio que se seguirá, orientaciones sobre la práctica docente y la formación de los profesores. Junto

a esto, habrá que contemplar posibles grupos de estudiantes analfabetos y definir los criterios metodológicos más adecuados para aplicar en la alfabetización en una L2.

4.1. La agrupación de estudiantes en niveles

La agrupación de los estudiantes resulta fundamental para garantizar un acceso a los contenidos del currículo y un desarrollo eficaz de las sesiones didácticas. Entre los criterios a priorizar a la hora de realizar los agrupamientos hay que tener en cuenta fundamentalmente tres aspectos: el nivel de alfabetización en la L1, el nivel de competencia en español y la edad. No se debería entender los valores y componentes culturales como condicionantes para el agrupamiento sino como otras de las variables que hay que considerar en la relación con los estudiantes. Si pese a estas consideraciones no fuese posible el agrupamiento por diferentes niveles de competencia, sino únicamente clases multiniveles, el profesor debería planificar la docencia teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones (Mathews-Aydinli y Van Horne 2006):

- Evaluar las necesidades de los estudiantes con el fin de identificar lo que necesita aprender cada uno.
- Planificar las lecciones diseñando actividades para diferentes grupos que puedan trabajar independientemente o en ocasiones, de manera simultánea.
- Agrupar estrategias y objetivos y contar con una variedad de estrategias que permita agrupaciones diferentes según objetivos y contenidos en cada caso.
- Usar las lenguas maternas en el aula ya que el uso de la L1 permite seguir el desarrollo de las clases a los estudiantes menos avanzados. Se puede pedir la ayuda de algunos estudiantes para la traducción.
- Apoyarse en el aprendizaje basado en proyectos y en temas de aprendizaje. En el primer caso, los estudiantes tienen que resolver un problema o un producto que desarrollar; por ejemplo, deben realizar un manual de recursos de la localidad. En el segundo, pueden agruparse según temas que les interesa tratar más que por niveles de competencia.
- Facilitar el acceso a materiales de autoaprendizaje. El estudiante debe tener libre acceso a un material de autoaprendizaje que le permita un trabajo autónomo sin apenas colaboración por parte del profesor.

4.2. La planificación de los cursos

Respecto a la duración de los cursos de enseñanza de español para inmigrantes, las *Propuestas de Alicante para la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes* (Hernández, Roca y Villalba 2007)[13] recogieron la necesidad de que se diseñasen cursos intensivos de duración trimestral o cuatrimestral tomando como referencia que la duración para los diferentes niveles puede ser de 180 horas para un nivel inicial y 300 horas para un nivel intermedio. Relacionado también con los aspectos organizativos, se debería disponer de un currículo adaptado a las características reales de la enseñanza del español como L2. En este sentido, un posible punto de partida es que el currículo ha de responder a un objetivo general orientado a dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa en la L2 que le permita participar eficazmente en las relaciones sociales de su entorno (Villalba y Hernández 2008a). Según el grupo de edad, los objetivos podrían incluir:

- Desarrollar en el aprendiz una eficaz competencia lingüística académica en la segunda lengua que le posibilite acceder a los contenidos de las distintas áreas curriculares y continuar su proceso formativo según sus intereses personales.

- Adquirir una competencia lingüística profesional que permita mantener interacciones comunicativas eficaces en el entorno del trabajo, acceder al empleo o a promociones laborales.

Pero, ¿qué características propias debe tener un currículo específico para la enseñanza del español L2 a inmigrantes? En primer lugar, debe ser un documento convencional de los que existen para la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Es decir, debe incluir y adaptarse a las propuestas curriculares actuales como las del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017) por un doble motivo: la enseñanza del español L2 a inmigrantes forma parte innegable de la didáctica general de idiomas y, además, el aprendiz de L2 experimenta los mismos procesos y similares necesidades de aprendizaje que cualquier otro sujeto que aprende una nueva lengua. De este modo, compartirá idénticas exigencias en el uso de la nueva lengua, aunque la particularidad de vivir en contacto con hablantes nativos hará que se manifieste con diferente intensidad. En este sentido, y siguiendo la reflexión del *MCER* (2001, 2017), se pueden identificar cuatro ámbitos de uso de la lengua: el ámbito personal, que constituye la esfera privada del individuo y que se centra en la familia y las relaciones sociales; el ámbito público, donde las personas actúan como miembros de la sociedad; el ámbito profesional, donde los individuos desarrollan su trabajo, y el ámbito educativo, en el que la persona participa en algún proceso formativo.

Lógicamente, los niños y jóvenes actúan en los ámbitos personal, público y educativo, mientras que los adultos pueden hacerlo en todos los ámbitos descritos. En consecuencia, y a partir de los requisitos contextuales señalados antes para el uso de una nueva lengua, es posible concluir que cabría hablar de tres tipos de competencia que podrían considerarse en la enseñanza de una L2 (Villalba y Hernández 2008a):

1) Una competencia lingüística comunicativa relacionada con un uso general de la lengua en situaciones diversas de la vida cotidiana (Fines Comunicativos Generales: relacionados con el uso de la nueva lengua en situaciones variadas de la vida cotidiana).
2) Una competencia lingüística académica específica de los contextos educativos (Fines Académicos: relacionados con el uso de la lengua para llevar a cabo aprendizajes en educación primaria, educación media, educación superior, etc.).
3) Una competencia lingüística profesional (Fines Laborales: relacionados con el uso de la lengua en el lugar de trabajo).

4.3. La práctica y formación docente

Teniendo en cuenta las múltiples carencias que aún persisten en la enseñanza de lenguas a inmigrantes resulta central la labor del profesor y su práctica docente (véase el Capítulo 44 de Verdía en este volumen). Para poder hacer frente a los desafíos que se han resumido en la Sección 3 y atender las necesidades de los estudiantes inmigrantes, es fundamental que los docentes que imparten cursos de español L2 a inmigrantes tengan una formación pedagógica de base que incluya, además, un componente específico, una necesidad ya destacada por González (2008) y recogida en las *Propuestas de Alicante* y el *Manifiesto de Santander* (Sánchez-Mesa *et al.* 2004). Dicho componente específico debería tratar temas relacionados con *losinmigrantes y la inmigración*. El profesor debe estar familiarizado con el marco sociopolítico en el que se produce la inmigración para entender las motivaciones y circunstancias concretas de sus estudiantes. Suele pensarse que las razones económicas son las únicas que motivan los movimientos migratorios; esta concepción condiciona, como ya se indicó, la imagen que se posee del inmigrante. Del mismo modo, es fundamental conocer el ámbito legislativo que acogerá a los estudiantes inmigrantes para saber las limitaciones y posibilidades de la actuación docente, por ejemplo, si se pueden emitir certificados, si el estudiante

puede acudir libremente al centro educativo pese a su situación legal, o si tiene cobertura sanitaria ante un accidente que ocurra en el centro de estudios. Por eso, la formación docente debería cubrir los siguientes contenidos específicos: los movimientos migratorios, sus causas y motivaciones; la dimensión sociocultural de la inmigración y el marco legislativo (Villalba 2017).

Más allá de estos contenidos, los enfoques metodológicos que se empleen para la enseñanza de español L2 a inmigrantes no deben diferir sustancialmente de los que se utilizan para los cursos de español L2 convencionales (véase el Capítulo 1 de Vázquez y Lacorte en este volumen). En consecuencia, los cursos de formación para docentes de español L2 a inmigrantes necesitan incluir unidades temáticas que les permitan a los futuros profesores explorar diferentes métodos de enseñanza, los recursos y materiales didácticos disponibles, qué implica hablar una lengua y cómo se aprende y enseña, el papel del componente intercultural en la enseñanza y aprendizaje de la L2, sus creencias relacionadas con la lengua y su aprendizaje, y el rol del profesor como investigador.

En el contexto específico de la enseñanza del español a inmigrantes, las adaptaciones de las propuestas metodológicas deberán, por una parte, responder a análisis objetivos sobre las características de los alumnos y, por otra parte, adaptarse a los diferentes niveles de lectura y escritura, formación académica, conocimientos generales y necesidades y posibilidades de estudio. En este sentido, por ejemplo, la presentación de contenidos viene determinada en gran medida por los rasgos propios del alumno adulto que, sujeto a diversos condicionantes laborales, familiares y sociales, no siempre puede asistir con regularidad a las sesiones lectivas, por lo que habrá que contemplarse contenidos cíclicos y recurrentes. Esto tiene especial importancia en las presentaciones y prácticas gramaticales, que deberán ir más allá de su distribución en los diferentes niveles curriculares para adecuarse a los conocimientos específicos de los estudiantes. Es decir, un alumno podrá comunicarse oralmente en español de acuerdo a un nivel inicial o intermedio por haber aprendido la lengua en contacto con la comunidad, pero esto no quiere decir que sus conocimientos lingüísticos se correspondan a dichos niveles de uso de la lengua. El uso de estrategias compensatorias podrá ocultar carencias lingüísticas en muchos alumnos, por lo que será necesario presentar contenidos de niveles anteriores.

4.4. Español L2 para inmigrantes analfabetos

En cuanto a la enseñanza de español L2 para estudiantes inmigrantes analfabetos, el punto de partida consiste en asumir que la dificultad de este tipo de práctica educativa puede residir en nuestras propias limitaciones como docentes (Villalba y Hernández 2000). La mayor parte de los profesores de español están habituados a enseñar con la guía de un libro de texto y un material complementario. Sin embargo, el trabajo con estudiantes analfabetos limita las posibilidades de utilización de un libro de texto convencional. Algunas ideas que pueden facilitar el trabajo con este tipo de aprendices pueden ser:

- Contemplar el trabajo autónomo respetando el ritmo personal de cada alumno (p. ej., sus conocimientos, actitudes y posibilidad de asistencia a clase).
- Facilitar la posibilidad de actuar sobre el *input*.
- Ofrecer posibilidades de producir y analizar el *ouput*.
- Diseñar situaciones que faciliten la activación de distintos tipos de estrategias.
- Crear un entorno de aprendizaje atractivo y acogedor.
- Considerar agrupaciones variables de los alumnos.

Lo anterior no quiere decir que no haya que utilizar material didáctico de enseñanza de idiomas, sino que éste debe contemplar las características distintivas de los estudiantes analfabetos. Una

unidad didáctica según esta orientación debe incluir muestras de lengua, conceptualizaciones y actividades variadas para desarrollar los contenidos y permitir la revisión individual sobre el *input*. Un ejemplo de este tipo de unidades para analfabetos es el que Hernández y Villalba (2009) presentan con el título *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2*.

Por otra parte, con estudiantes analfabetos serán necesarias también las reflexiones de tipo metalingüístico, aunque, para ello, tengamos que trabajar previamente aspectos fonéticos. Esto ocurre, por ejemplo, con la concordancia de género y número, que sólo se podrá presentar cuando el estudiante identifique los diferentes sonidos (*s*, *a*, *o*, Ø, . . .) y los asocie con su correspondiente categoría gramatical. En general, se ha demostrado que el entrenamiento específico en el desarrollo de la conciencia fonética desempeña una gran importancia en los procesos de alfabetización y de aprendizaje de una L2 (Carpio, Defior y Justicia 2002; Jones 1996). Este entrenamiento ofrece claras ventajas tanto para el aprendizaje del léxico, como para el deletreo y, sobre todo, abre la posibilidad de plantear ejercicios de reflexión metalingüística con los alumnos.

Para concluir, es importante considerar que la enseñanza de español L2 a inmigrantes es una dimensión más de la didáctica de idiomas caracterizada por la influencia que las variables personales y sociales desempeñan en el aprendizaje y uso de una nueva lengua. Al tratarse de la lengua que se emplea en el país al que se emigra, su aprendizaje debe entenderse como un derecho de los inmigrantes y sus familias. El dominio de la L2 hace posible el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos y, en consecuencia, la participación activa en la nueva sociedad.

Notas

1 La superioridad del niño para el aprendizaje, la mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es el niño y mayor es la exposición a la L2, se aprende una L2 cuando se puede hablar y, por último, todos los niños aprenden igual.

2 Desconocimiento que es mucho mayor entre responsables educativos e, incluso, formadores de profesores, lo que plantea también unas consecuencias diferentes por el ámbito de actuación de cada uno.

3 Este es el caso de estudiantes marroquíes, senegaleses, cameruneses, etc., con los que las expectativas parecen limitarse al mínimo como consecuencia de un resignado fatalismo del conjunto del sistema educativo (*Efecto Pigmalión*, Rosenthal y Jacobsen 1968).

4 Carliner (2000) calcula que el nivel de dominio de la L2 aumenta en torno a un 1,1% por año de permanencia en el país de acogida. Si se está escolarizado el porcentaje llega a incrementarse en un 5%.

5 En el estudio de Beckhusen, Florax, Graaff, Poot y Waldorf se analiza el papel que desempeñan la segregación laboral (acceso a puestos de trabajo menos valorados) y la residencial (localización de la vivienda en barrios para inmigrantes) y el contexto lingüístico (contacto o no con hablantes nativos) en el aprendizaje de una L2 por inmigrantes.

6 Una explicación interesante para el fenómeno de regresión es la idea de que lo último aprendido es lo primero que se pierde o, dicho de otro modo, las conocimientos y habilidades lingüísticas se pierden en orden inverso a su adquisición (Andersen 1982; Weltens 1987).

7 Idea que inspira el llamado *Manifiesto de Santander*, documento redactado en el *I Encuentro de Especialistas en Enseñanza de L2 para Inmigrantes* que se celebró en la UIMP de Santander. El texto está accesible en http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf

8 Johnston (1985) plantea que gran parte de la comunicación cotidiana puede estar formada por expresiones y fórmulas comunicativas convencionales.

9 Pese al intento de participación del hablante nativo mediante simplificaciones cuando habla con no nativos (Meisel 1977).

10 La variabilidad individual puede deberse en parte a la activación de capacidades cognitivas generales (memoria verbal, percepción auditiva, reconocimiento de modelos, . . .) antes que a capacidades específicas para el aprendizaje de lenguas.

11 Variables incluidas en el principio del Filtro Afectivo de Krashen (1985).

12 Algunas de las manifestaciones de estas prácticas serían excluir a los estudiantes de los modelos pedagógicos convencionales, fomentar la pasividad, que reproduce estilos de aprendizaje simples, y plantear secuencias didácticas directivas.

13 En 2006 se celebró en la Universidad de Alicante el II Encuentro de Especialistas en Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. Como resultado del encuentro se redactaron las llamadas Propuestas de Alicante, un documento orientativo sobre el modo de abordar esta actividad en diferentes áreas: adultos, niños y jóvenes, contexto escolar y laboral. Un resumen del documento se puede encontrar en Hernández, Roca y Villalba (2007). El documento original está accesible en http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf

Bibliografía recomendada

De Bot, K. y B. Weltens. 1995. "Foreign Language Attrition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 151–164.

Mallows, D., ed. 2012. *Innovations in English Language Teaching for Migrants and Refugees*. Londres: British Council.

Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson.

Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Villalba, F. y M. T. Hernández. 2008b. "Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, coords., S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, 80–90. Alicante: ASELE.

Bibliografía citada

Adkins, M. A., B. Sample y D. Birman. 1999. *Mental Health and the Adult Refugee: The Role of the ESL Teacher*. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED439625)

Andersen, R. W. 1982. "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition". En *The Loss of Language Skills*, eds. R. Lambert y B. Freed, 83–88. Rowley, MA: Newbury House.

Anderson, R. T. 1999. "First Language Loss: A Case Study of a Bilingual Child's Productive Skills in her First Language". *Communication Disorders Quarterly* 21: 4–16.

Bauer, T., G. Epstein e I. Gang. 2005. "Enclaves, Language, and the Location Choice of Migrants". *Journal Population Economics* 18: 649–662.

Beacco, J. C. 2008. *The Role of Languages in Policies for the Integration of Adult Migrants*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Beckhusen, J., R. Florax, T. de Graaff, J. Poot y B. Waldorf. 2013. *Living and Working in Ethnic Enclaves: Language Proficiency of Immigrants in U.S. Metropolitan Area*. IZA DP No. 63.

Boyd, J. R y M. A. Boyd. 1989. *Input-Output Teacher's Manual*. Normal, IL: Abaca.

Brunn, M. 1999. "The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children". *Bilingual Research Journal* 23 (4): 319–344.

Carliner, S. 2000. "Trends for 2000: Thriving in the Boom Years". *Intercom* 47:12–15.

Carpio, M., S. Defior y F. Justicia. 2002. "Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica". *RESLA* 15: 25–35.

Chiswick, B. R. y P. Miller. 1996. "Ethnic Networks and Language Proficiency among Immigrants". *Journal of Population Economics* 9: 19–35.

Chiswick, B. y G. Repetto. 2000. "Immigrant Adjustment in Israel: Literacy and Fluency in Hebrew and Earnings". *IZA Discussion Paper* 177.

Chiswick, B., Y. Lee y P. Miller. 2005. "Family Matters: The Role of the Family in Immigrants' Destination Language Acquisition". *Journal of Population Economics* 18 (4): 631–647.

Clément, R., Baker, S. y P. MacIntyre. 2003. "Willingness to Communicate in a Second Language: The Effect of Context, Norms, and Vitality". *Journal of Language and Social Psychology* 22: 190–209.

Clément, R. y B. G. Kruidenier. 1985. "Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clément's Model". *Journal of Language and Social Psychology* 4: 27–33.

Cohen, A. 1989. "Attrition in the Productive Lexicon of two Portuguese Third-Language Speakers". *Studies in Second Language Acquisition* 11: 135–149.

Cohen, Y. y M. J. Norst. 1989. "Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning Among Adults". *RELC Journal* 20 (2): 61–77.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Damico, J. S. 1992. "Performance Assessment of Language Minority Students". En *Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues: Focus on Evaluation and Measurement*, 137–172. Washington, DC: OBEMLA.

Darvin, R. y B. Norton. 2016. "Investment and Language Learning in the 21st Century". *Langage et société* 3 (157): 19–38.

De Bot, K. y B. Weltens. 1995. "Foreign Language Attrition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 151–164.

Dewaele, J. M. 2007. "The Effect of Multilingualism and Socio-Situational Factors on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety of Mature Language Learners". *International Journal of Bilingualism* 11 (4): 391–410.

Diamond, J. B., A. Randolph y J. P. Spillane. 2004. "Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning. The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus". *Anthropology and Education Quarterly* 35: 75–98.

Fennelly, K. y N. Palasz. 2003. "English Language Proficiency of Immigrants and Refugees in the Twin Cities Metropolitan Area". *International Migration* 41 (5): 93–125.

González, M. 2008. "La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectiva para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, coords. S. Pastor Cesteros y S. Roca, 606–610. Alicante: Universidad de Alicante.

Haberman, M. 1991. "The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching". *Phi Delta Kappan* 73 (4): 290–294.

Hakuta, K. y E. Feldman. 1996. "Perspectivas from the History and Politics of Bilingualism and Bilingual Education in the United States". En *Cultural Language Diversity and the Deaf Experience*, ed. I. Parasnis, 38–50. Cambridge: Cambrige Univesity Press.

Hakuta, K. y G. Valdés. 1994. *A Study Design to Evaluate Strategies for the Inclusion of LEP Students in the NAEP State Trial Assessment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Hélot, C. y A. Young. 2002. "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (2): 96–112.

Hernández, M. T., S. Roca y F. Villalba. 2007. "Publicación de las propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes". *MarcoELE* 4: 1–5.

Hernández, M. T. y F. Villalba. 2004. "Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 36: 81–95.

Hernández, M. T. y F. Villalba. 2009. *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2. RedELE*. Madrid: Ministerio de Educación Políticas Social y Deporte.

Jones, M. L. 1996. "Phonics in ESL Literacy Instruction: Functional or not?". Ponencia presentada en la *World Conference on Literacy*, Filadelfia, National Center for Adult Literacy.

Jordens, P., K. de Bot y H. Trapman. 1989. "Linguistic Aspects of Regression in German Case Marking". *Studies in Second Language Acquision*11: 179–204.

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.

Lambert, W. 1990. "Issues in Foreign Language and Second Language Education". En *Proceedings of the Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues*, 321–359. Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.

Larsen-Freeman, D. y M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.

Littlewood, W. 1996. "'Autonomy': 'An Anatomy and a Framework'". *System* 24 (4): 427–435.

MacIntyre, P. D. 1999. "Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers". En *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*, ed. D. J. Young, 24–45. Boston, MA: McGraw-Hill College.

MacIntyre, P. D. 2017. "An Overview of Language Anxiety Research and Trends in Its Development". En *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, eds. C. Gkonou, M. Daubney y J. M. Dewaele, 11–30. Bristol: Multilingual Matters.
Mallows, D., ed. 2012. *Innovations in English Language Teaching for Migrants and Refugees*. Londres: British Council.
Mathews-Aydinli, J. y R. Van Horne. 2006. *Promoting Success of Multilevel ESL Classes: What Teachers and Administrators Can Do*.Center for Adult English Language Acquisition (CAELA). www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/multilevel.pdf.
McLaughlin, B. 1992. *Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
Meisel, J. 1977. "Linguistic Simplification: A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk". En *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy*, eds. S. P. Corder y E. Roulet, 88–113. Ginebra: Université de Neuchátel.
Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson.
Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
Pastor Cesteros, S. 2004. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
Rose, G. 2009. "Language Acculturation Anxiety in Spanish Speaking Adults Learning English". *Segundas lenguas e inmigración en red* 3: 26–49.
Rosenthal, R. y L. Jacobsen. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart y Winston.
Sánchez-Mesa, D., M. T. Hernández, G. Ruíz y F. Villalba. 2004. *Manifiesto de Santander*. Barcelona: Difusión. http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf.
Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
Sevinç, Y. y A. Backus. 2017. "Anxiety, Language Use and Linguistic Competence in an Immigrant Context: A Vicious Circle?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19.
Van Duzer, C. y M. Florez. 2003. *Adult English Language Instruction in the 21st Century. Issues in Preparing Adult English Language Learners for Success Series*. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education.
Van Els, T. 1986. "An Overview of European Research on Language Attrition". En *Language Attrition in Progress*, eds. B. Weltens, K. de Bot y T. Van Els, 3–18. Dordrecht: Foris.
Villalba, F. 2010. "La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes". En *Multilingüisme i pràctica educativa: VI Simposi: llengua, educación i immigració*, ed. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach, 69 95. Girona: Universitat de Girona.
Villalba, F. 2012. "La evaluación en el aprendizaje de lenguas por inmigrantes". En *Terceras Jornadas sobre Lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, coord. I. Ballano, 109–123. Bilbao: Deusto.
Villalba, F. 2017. "La formación de profesores de español como L2". En *La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos*, ed. Dimitrinka G. Níkleva, 371–390. Berna: Peter Lang.
Villalba, F. y M. T. Hernández. 1994. "Inmigración y educación". *Cuadernos de pedagogía* 231: 74–78.
Villalba, F. y M. T. Hernández. 2000. "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela* 48: 85–110.
Villalba, F. y M. T. Hernández. 2005. "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes". *MarcoELE* 10: 163–184.
Villalba, F. y M. T. Hernández. 2008a. "La evaluación de segundas lenguas para inmigrantes". *MarcoELE* 7: 137–162.
Villalba, F. y M. T. Hernández. 2008b. "Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, coords., S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, 80–90. Alicante: ASELE.
Waxman, H. C. y K. Téllez 2002. *Research Synthesis on Effective Teaching Practices for English Language Learners*. Filadelfia, PA: Mid-Atlantic Laboratory for Success.
Weltens, B. 1987. "The Attrition of Foreign Language Skills: A Literature Review". *Applied Linguistics* 8 (1): 22–39.

31

APRENDIZAJE-SERVICIO Y APRENDIZAJE COMUNITARIO

(Service and community-based learning)

Darcy W. Lear y Annie R. Abbott

1. Introducción[1]

El aprendizaje-servicio constituye una herramienta pedagógica en el aprendizaje de segundas lenguas (L2) en la que el contenido del curso y el servicio a la comunidad se encuentran estrechamente vinculados. El aprendizaje-servicio cumple diversas funciones: atrae a alumnos a programas tradicionales, los prepara para un futuro profesional, les otorga acceso a las culturas de su comunidad, y los involucra en la teoría y la práctica de la justicia social. En este capítulo se sitúa la importancia del aprendizaje-servicio en un marco contextual histórico, institucional y pedagógico. Primero, se explora la situación bipartita de esta metodología que une el ámbito académico y el comunitario. A partir de esta idea se proponen soluciones y un modelo para lograr que el aprendizaje-servicio encuentre su propio espacio dentro de programas de lenguas existentes que suelen ser más tradicionales. Luego se presenta un modelo de aprendizaje-servicio que conecta el ámbito académico y las necesidades del mundo profesional en el presente y con proyección al futuro. Finalmente, se hace hincapié en la necesidad de sacar partido a las necesidades y perspectivas de la comunidad local y/o global. Se concluye con un detallado programa para la planificación e implementación de un curso de aprendizaje-servicio basado en un (re)planteamiento de los objetivos y métodos de la enseñanza del español en un entorno institucional y comunitario.

Palabras clave: aprendizaje comunitario; aprendizaje-servicio; diseño curricular; justicia social; español para las profesiones

Community-based learning or service learning is a highly structured pedagogy in which course content and community service are closely tied. Service learning serves many functions: it attracts students to traditional academic programs, it prepares them for their future professions, it gives them access to cultures in their local communities, and it involves them in the theory and practice of social justice. In this chapter, community service learning is situated within its international historic, institutional, and pedagogical contexts. First, the contradictory situation of this methodology that unites the worlds of academia and local communities is explored. Next, some steps are outlined to make service learning fit within existing academic programs. Then, a model of community service learning that bridges the gap between the world of academia and

the current and future professional workplace is presented. Finally, the necessity of privileging the needs and perspectives of the local and/or global community is underscored. In the last section, based on a re-visioning of the goals and methods for pedagogy that reflect significant institutional and community changes of recent years, a procedure for planning and implementing a service learning course is described.

Keywords: community service learning; service learning; curriculum development; social justice; Spanish for the professions

2. Estado de la cuestión

La historia de la prestación de servicio social en Latinoamérica, EE. UU. y España ofrece un contexto para la exploración del papel de aprendizaje-servicio dentro de las tradiciones universitarias. Los profesores, programas y departamentos que se encuentran dispuestos al compromiso cívico, la justica social y la solidaridad con las comunidades en que se sitúan los centros educativos hallarán una herramienta fructífera en el aprendizaje-servicio. Los pasos clave hacia un modelo teórico del aprendizaje-servicio se dirigen a una consideración de una pedagogía crítica (véase el Capítulo 10 de Lacorte y Atienza en este volumen) que provoque cambios en los sistemas sociopolíticos y en las relaciones entre centros educativos y comunidades.

2.1. Una visión curricular global

La prestación de servicio social forma parte de la educación universitaria en México desde hace décadas. En concreto, el reglamento federal para la prestación del servicio social de los alumnos de las instituciones de nivel superior establece que el servicio social es un requisito para obtener un título universitario. Aunque no se denomine de la misma manera, este servicio social tiene mucho en común con el aprendizaje-servicio que en la actualidad se ha popularizado en diferentes contextos geográficos. La reciprocidad es un objetivo esencial del reglamento mexicano, el vínculo entre el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad figura de manera decisiva, y desde el primer momento se destaca la solidaridad: "Desarrollar en el prestador una conciencia de solidaridad y compromiso con la sociedad a la que pertenece" (www.estudia.mx/web/downloads/reglamento_servicio_social.pdf).

Aunque los programas de prestación de servicio y solidaridad como el que se acaba de describir han existido desde hace bastante tiempo, la investigación en este ámbito todavía no ha avanzado mucho. Las publicaciones académicas sobre la materia comenzaron en EE. UU. en el siglo XX (National Center for Service Learning 1979; Sigmon 1979) y en la última década del siglo XX se han desarrollado diferentes definiciones del concepto del aprendizaje-servicio junto con varios modelos para su implementación (Kupiec 1993; Jacoby 1996; Zlotkowski 1998; Hellebrandt y Varona 1999). Se han publicado estudios sobre la aplicación del aprendizaje-servicio para facilitar las metas académicas de los estudiantes (Thompson 2012; Medina y Gordon 2014; Tocaimaza-Hatch y Walls 2016) y, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, para interactuar con diferentes culturas (Hellebrandt, Arries, y Varona 2003) o para sustituir un programa de estudios en el extranjero (Long 2003).

Con la excepción de Barreneche y Ramos-Flores (2013) y Tocaimaza-Hatch (2018), lo que se ha publicado en EE. UU. sobre el aprendizaje-servicio tiende a examinar el tema de manera aislada, sin conectarlo con las metas y metodologías de los departamentos académicos dentro de los cuales se crean los cursos de aprendizaje-servicio (Hale 1999; Hellebrandt y Varona 1999; Plann 2002; Jorge 2006; Wurr y Hellebrandt 2007; Pak 2007; Nelson y Scott 2008; Puig 2010;

Pelletieri 2011). Uno de los requisitos del aprendizaje-servicio es que se establezcan vínculos estrechos entre el contenido del curso y el servicio a la comunidad (Zlotkowski 1998). Sin embargo, muchas veces se considera el aprendizaje-servicio como un componente extra del curso, sin integrarlo con el material que se estudia en el aula.

Lo que se requiere, por tanto, es un esfuerzo por parte del profesorado para desarrollar las conexiones explícitas necesarias entre lo que se estudia en el aula y lo que ocurre en la sociedad contemporánea fuera de la comunidad universitaria. Con el aprendizaje-servicio no solo se puede indagar, sino también comenzar a dar respuesta a preguntas sobre estructuras de poder, clases sociales, justicia social y modelos económicos. Además, hay que tener en cuenta que, en la medida de lo posible, se debe combinar el aprendizaje-servicio con la capacitación profesional para que se produzca un beneficio recíproco en los estudiantes y en la comunidad. Los contextos comunitarios suelen incluir aspectos profesionales y, por esta razón, requieren el desempeño de destrezas profesionales básicas por parte de los estudiantes (Abbott y Lear 2010; Lear 2015).

2.2. Un enfoque en la pedagogía crítica

Los primeros cursos de aprendizaje-servicio en EE. UU. y la investigación derivada de este campo contribuyeron a romper las barreras entre el ámbito académico y la comunidad; tanto profesores como expertos en la comunidad se convirtieron en docentes. Sin embargo, esto tuvo lugar en un marco teórico tradicional de enseñanza superior. Por una parte, en Latinoamérica la investigación sobre la solidaridad en el aprendizaje-servicio no empezó hasta la segunda mitad de la última década del mismo siglo (Tapia 2006), cuando ya existía una pedagogía crítica basada en la prestación de servicio universal desde la segunda mitad del siglo XX (Rabin 2015). Por otro lado, en EE. UU. aparecieron publicaciones sobre los proyectos de la comunidad antes de la integración de la pedagogía crítica. En los últimos años, sobre todo con los trabajos de Rabin y Leeman (Rabin 2009; Rabin 2011; Rabin 2015; Rabin y Leeman 2015), se ha comenzado a plasmar una aproximación más teórica tanto en la construcción de los cursos de aprendizaje-servicio como en el análisis interno de sus dinámicas y desarrollo. De hecho, Rabin y Leeman (2015) utilizan la denominación *aprendizaje-servicio crítico* para los cursos que incorporan la pedagogía crítica. En gran parte basada en la obra de Paulo Freire (1967, 1970), este tipo de pedagogía requiere que los estudiantes: a) analicen problemas sociopolíticos que contribuyen a las condiciones de la comunidad con la que los alumnos colaboran (Leeman, Rabin, Román-Mendoza 2011) y b) participen en un activismo que intenta socavar los sistemas hegemónicos preestablecidos. Para algunos autores, esta idea coincide con el activismo estudiantil que se encuentra en auge en universidades estadounidenses (Hartocollis y Bidgood 2015) y con el modelo de solidaridad y colaboración entre programas educativos y comunidades más visibles en Latinoamérica (Tapia 2010). Desde sus orígenes, el modelo latinoamericano incluye el llamado *aprendizaje-servicio solidario*, en el que la colaboración con la comunidad para provocar cambios en los sistemas sociopolíticos es fundamental (Tapia 2007, 2010; Herrero y Tapia 2012). En España, el movimiento entorno al aprendizaje-servicio es bastante reciente y se ha enmarcado en el contexto del movimiento pedagógico denominado *educación para la ciudadanía* (Bolívar 2007; Soriano Ayala 2008; Puig Rovira *et al.* 2011).

3. Consideraciones metodológicas

Aunque las prácticas del aprendizaje-servicio son parecidas en EE. UU., Latinoamérica y España, los contextos históricos y culturales en los que nacieron estas prácticas han determinado en gran parte su metodología. Desde el principio, muchos de los programas de aprendizaje-servicio en

Latinoamérica se han basado en el concepto de solidaridad arraigado en las políticas educativas y en las prácticas culturales tradicionales. Cantón y Ramos (s.f.) identifican esta práctica con los aztecas, dado que en la época a los agricultores se les daba terrenos a cambio de trabajos que realizaban por el bien de la comunidad. Más recientemente, una ley venezolana del 2006 obligó a los estudiantes universitarios a prestar servicio comunitario, a modo de medida popular (Ceasar 2006). En EE. UU., históricamente las universidades prefirieron crear sus propias comunidades (*campuses*) en vez de integrarse con las comunidades a su alrededor. Como ya mencionamos antes, los estudios publicados sobre el aprendizaje-servicio en España son más recientes, pero se basan en un concepto de ciudadanía que perdura incluso después de los estudios universitarios. A pesar de estas diferencias geográficas y de cómo se entiende la función del aprendizaje-servicio, esta sección desea ofrecer ejemplos concretos de los métodos que se puede emplear en cualquier lugar, aunque adaptados a un contexto determinado.

3.1. Nuevos campos y otros objetos de análisis en el currículum

Para que el aprendizaje-servicio encuentre su propio espacio dentro de los programas académicos, es necesario reexaminar, modificar y, sobre todo, ampliar las bases de lo que se enseña y cómo se enseña. Los estudiantes de aprendizaje-servicio necesitan preparación en la reflexión crítica; un conocimiento histórico y actual de la participación política y el compromiso cívico; la adquisición de ciertas disposiciones hacia los miembros y organizaciones de la comunidad, y el desarrollo de destrezas profesionales útiles para el futuro. Esto difiere ampliamente de lo que se ofrece en los programas más comunes y tradicionales, pensados para preparar a los estudiantes para otros fines (p. ej., el análisis literario), con otras bases (p. ej., el conocimiento histórico-cultural de los países del mundo hispanohablante), y a través de otras tareas (p. ej., los ensayos de análisis textual) y, por ello, provoca un desajuste programático y problemático para el aprendizaje-servicio.

Tal desajuste se puede superar mediante un esfuerzo colaborativo para crear programas que sean coherentes con una visión de la enseñanza de L2 actual y completa a nivel local y global. En EE. UU., por ejemplo, hay aún, aunque cada vez menos, programas de español centrados en libros de texto anticuados que presentan expresiones fijas e imágenes impresas como si existiera una lengua homogénea y una cultural universal. Este acercamiento no se centra en las circunstancias actuales e importantes de la lengua y de las personas que la hablan. Añadir un único curso de aprendizaje-servicio a un programa aislado de las comunidades actuales y dinámicas sin considerar otros cambios programáticos de carácter más general puede causar más desajustes donde lo que se requiere es cuestionar y actualizar todo el currículum. Lo ideal sería que las modificaciones generadas a partir de ese esfuerzo colaborativo en los programas de español ocurrieran en dos niveles: primero, a nivel programático, es decir, en los objetivos para todos los estudiantes que se gradúan con un bachillerato y segundo, en cursos individuales, desde los cursos de primer año para principiantes hasta los cursos más avanzados para el bachillerato. La meta no consiste en eliminar los programas tradicionales ya existentes, sino en ofrecer una gama de perspectivas, modos de análisis e información para que los estudiantes entiendan mejor las comunidades en las que adquieren su aprendizaje. Así se amplían los programas para que sean más variados y beneficien a los alumnos inscritos. Es importante apreciar ese nuevo equilibrio como una ventaja más que como una limitación en los programas ya existentes.

Campos de estudio como la sociología, la historia, las ciencias políticas y el derecho ofrecen todo tipo de información complementaria y relevante, y lo mismo cabe decir de los centros profesionales de negocios, trabajo social y medicina. En los contextos universitarios en EE. UU., las administraciones valoran los proyectos interdisciplinarios. Por este motivo, los programas

dentro de las humanidades que se sientan amenazados por la popularidad de otros programas de tipo más profesional (Jaschik 2017), por las dificultades presupuestarias (Korn y McWhirter 2017) o por la presión de generar ingresos, se podrían sentir más motivados para colaborar con áreas académicas y programas profesionales que disfrutan de una situación más cómoda por el momento. Por ejemplo, un departamento o unidad de español podría ofrecer cursos relacionados con el campo de los negocios que incorporen elementos de aprendizaje-servicio integrados en el programa de negocios a horas que convengan a sus estudiantes.

Otra posibilidad dentro de las mismas facultades sería mantener el tipo de análisis y el marco teórico que se usa en el estudio habitual, pero ampliar los tipos de texto que se analizan, por ejemplo, la comunicación mediática sobre temas relacionados con la comunidad, los medios digitales y cómo los usan las comunidades, y los mensajes explícitos e implícitos sobre los miembros de la comunidad en los espacios públicos y privados. Son todos ejemplos de nuevas áreas que se pueden estudiar con las mismas herramientas teóricas y metodológicas que se usan para el estudio habitual.

3.2. Integrar el aprendizaje-servicio dentro de programas tradicionales

Cambiar la orientación de un departamento de lenguas tradicional puede resultar complicado. Sin embargo, el aprendizaje tradicional y el aprendizaje-servicio no son incompatibles. Aunque lo ideal sería integrar el aprendizaje-servicio en el currículum ya existente y crear un programa conjunto, con múltiples oportunidades para trabajar en la comunidad, también resulta posible añadir el aprendizaje-servicio a cursos tradicionales ya existentes. Se puede comenzar el proceso, por ejemplo, con cursos de lengua de nivel básico que, con detalles que irán variando según los distintos ámbitos académicos donde se implemente el nuevo enfoque, sentarán las bases para nuevas iniciativas curriculares en cursos de niveles más avanzados.

Primero, para integrar bien el aprendizaje-servicio dentro de un curso ya existente, hay que tener en cuenta varias características de los estudiantes y de los cursos. En cursos básicos, el nivel del español de muchos de los alumnos se ubicará entre principiante e intermedio, así que el servicio que prestan con los hispanohablantes en la comunidad no debería exigir una extensa competencia lingüística. Así, los estudiantes podrían asumir el papel de ayudantes durante un evento de una escuela u organización comunitaria, con responsabilidades como saludar a las familias, repartir documentos, realizar actividades creativas con los niños y despedirse de los participantes al final. Es decir, pueden usar su español básico para desempeñar un papel de apoyo, no para estar a cargo de todo un evento. Un proyecto de estas características permite asimismo una gradual preparación e implementación, y con ello más facilidades para que los alumnos culminen con éxito su experiencia en el contexto comunitario.

Segundo, se necesitan materiales didácticos adecuados. Aunque las responsabilidades de los estudiantes en el ejemplo que estamos examinando parezcan simples, pocos o ningún libro de texto les proporcionará todo el vocabulario necesario ni les orientará para el uso del español en un contexto de este tipo. Por este motivo, será necesario prepararlos de antemano, organizando actividades durante la clase o asignando tareas para presentar y usar las palabras y expresiones formulaicas que podrían necesitar para que la comunicación resulte fluida. Deben ser conscientes de las normas culturales relacionadas con gestos y lenguaje corporal útiles para los saludos, las despedidas, los intercambios de información e incluso los malentendidos. Mediante el cotejo de los documentos que se repartirán, se pueden plantear preguntas de los participantes y preparar posibles respuestas.

Toda esta preparación e interacción entre los alumnos y la comunidad debe estar basada en unos objetivos de aprendizaje claros y explícitos. Resulta importante establecer de antemano

lo que se espera que aprendan los estudiantes en un curso de nivel principiante-intermedio que suelen poseer una limitada experiencia con comunidades hispanohablantes fuera del ambiente académico. Una meta factible puede ser demostrar un entendimiento de sus propias capacidades comunicativas con hablantes nativos, y no necesariamente una mejora lingüística. Para evaluar ese entendimiento, los estudiantes pueden redactar una breve reflexión, generar una lista de preguntas que tienen sobre lo que observaron, elaborar consejos para futuros alumnos que participarán en el mismo proyecto u otras actividades que les permitan demostrar lo que aprendieron de su experiencia en la comunidad.

Obviamente, en cursos más avanzados, los estudiantes pueden pasar más tiempo en la comunidad, con más frecuencia y con más independencia. La clave reside en determinar los objetivos de aprendizaje según las capacidades de los estudiantes, el contenido académico del curso y el contexto comunitario. Es importante que, a través del trabajo voluntario, los alumnos puedan observar y aprender sobre el tema académico del curso, pero no es tan necesario que su trabajo coincida explícitamente con dicho tema. Por ejemplo, para un curso de fonética, los estudiantes pueden trabajar en una oficina de servicios sociales, lo cual no tiene nada que ver con los contenidos teóricos del curso, y a la vez focalizar su aprendizaje en lo que escuchan durante su trabajo. Resulta suficiente proporcionar a los estudiantes ejercicios de reflexión que les guíen para prestar atención a ese aspecto fonético entre las muchas cuestiones que observarán durante su tiempo en la comunidad.

3.3. El aprendizaje-servicio trasciende los límites geográficos con la tecnología

Donde no hay oportunidades dentro de la misma comunidad, el uso de la tecnología permite a los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad trascender los límites geográficos. El reto es cómo utilizar la tecnología y a la vez crear conexiones interpersonales.

Por una parte, se puede construir proyectos de aprendizaje-servicio con oportunidades de voluntariado virtual. Es decir, en lugar de enviar a los estudiantes a una organización cerca del centro educativo, ellos pueden acceder al proyecto de voluntariado a través de Internet. Por ejemplo, Naciones Unidas ofrece un portal con oportunidades de voluntariado virtual en español (www.onlinevolunteering.org/es). También existen portales como www.hacesfalta.org e www.idealist.org, que ofrecen opciones diversas y permiten seleccionar voluntariado virtual y un contexto geográfico específico. La desventaja de las colaboraciones virtuales es que, en su mayoría, se basan en proyectos de trabajo independiente (diseño gráfico, creación de materiales de *marketing*, la edición de videos, etc.). No obstante, también hay algunas oportunidades de educación (*mentoring*) y tutoría a través de Internet que permiten el desarrollo de relaciones interpersonales que tanto desean los estudiantes. La ventaja de las colaboraciones virtuales es que pueden colaborar con entidades y personas de otras partes del mundo, añadiendo otras facetas de aprendizaje a la experiencia que nunca experimentarían dentro del centro educativo y la comunidad a su alrededor.

Otra posibilidad es que los estudiantes participen en comunidades virtuales. Por ejemplo, en la versión gratis de www.busuu.com, los estudiantes pueden escribir y recibir comentarios de hispanohablantes que están aprendiendo inglés u otra lengua conocida por el alumno. De esta manera participan en una relación de beneficio mutuo mientras prestan un servicio, pueden sentirse parte de la comunidad global en torno al aprendizaje de lenguas, y observan de primera mano los muchos motivos para estudiar las lenguas que existen más allá de los estrictamente académicos.

Las redes sociales aportan muchas alternativas para involucrarse en actividades solidarias y comunicarse con la comunidad virtual. Por poner un ejemplo, IAIA, un grupo en España que

organiza proyectos solidarios basados en labores de punto y ganchillo, tiene una página en Facebook (@asociacióniaia). Uno puede imaginarse una colaboración en que los estudiantes de aprendizaje-servicio van tejiendo de manera conjunta a través del semestre y se comunican con este grupo a través de actualizaciones en su página de Facebook (comentarios, videos, fotos, etc.). Dado que este grupo dedica sus proyectos solidarios principalmente a la gente de la tercera edad, los alumnos podrían aprender en el curso sobre las realidades y necesidades de esas en España y en otros lugares. El resultado de lo que se ha tejido se puede donar a una organización local o enviarla a la organización española. Hay muchas posibilidades y dependen solo de los intereses de los estudiantes, de su imaginación y creatividad.

4. Pautas para la enseñanza

En los últimos años se han publicado varias investigaciones de carácter empírico en el ámbito del aprendizaje-servicio. Este hecho representa un gran avance, dado que disponemos de un mayor número de datos concretos sobre su implementación y desarrollo en determinados contextos. Por ejemplo, se han elaborado estudios etnográficos (Lear y Abbott 2008; Colomer y Harklau 2009), lingüísticos (Medina y Gordon 2014), y artículos que abordan la pedagogía crítica (Tapia 2010; Herrero y Tapia 2012; Leeman, Rabin y Román-Mendoza 2011). A pesar de estos avances, uno de los problemas continúa siendo que cada profesor posee una interpretación propia sobre cuáles son los elementos de los que consta el aprendizaje-servicio en la práctica. Algunas soluciones posibles podrían ser implementar prácticas pedagógicas y curriculares generales sobre las que haya un consenso e integrar al menos tres elementos clave: 1) la comunidad como eje central, 2) la relación entre el contenido académico, y 3) el trabajo en la comunidad y la reflexión crítica.

4.1. El desarrollo de prácticas adecuadas

En primer lugar, *la comunidad constituye el eje central* en el aprendizaje-servicio, dado que el trabajo que llevan a cabo los estudiantes tiene que satisfacer las necesidades de la comunidad. Es la comunidad, y no el centro educativo y sus representantes, la que ha de determinar cuáles son dichas necesidades a través del diálogo con los otros agentes implicados en el proyecto. Entre otras tareas, pueden requerir tutores para los niños, traducciones para sus documentos, asistentes para los profesionales que proporcionan servicios, o llamadas telefónicas para recordar a la gente sus citas en el hospital. Es importante que los profesores practiquen el aprendizaje-servicio crítico y solidario; sin embargo, nuestro deseo de contribuir a mejorar la comunidad debe considerar la necesidad de proteger a personas vulnerables por varios motivos, por ejemplo, su estatus socioeconómico, étnico y legal. El papel de los profesores consiste en asegurarse de que los estudiantes sean capaces y de que tengan tiempo para llevar a cabo los proyectos (Lear y Abbott 2009).

En segundo lugar, la relación que se establece entre *el contenido académico y el trabajo en la comunidad* constituye otro aspecto importante. La labor que desempeñan los estudiantes en la comunidad tiene que reforzar el contenido académico del curso. Es decir, lo que se estudia en la clase prepara a los estudiantes para trabajar en la comunidad, y su trabajo les permite entender mejor el material académico. Un posible acercamiento en cursos más avanzados consiste en vincular estrechamente el tema del curso con el servicio que prestan los estudiantes. Por ejemplo, en un curso sobre literatura femenina los estudiantes pueden colaborar con un programa de salud mental para madres.

Por último, es necesaria una *reflexión crítica* sobre sus experiencias en la comunidad. Esta reflexión se puede llevar a cabo de diferentes maneras (escrita y oral, formal e informal, individual y en grupos), pero se tiene que integrar en el curso de manera explícita y continua. Desde el primer día de clase, los estudiantes deben asumir las metas del curso, los objetivos del servicio en los proyectos en la comunidad y las conexiones entre los dos. Eyler y Giles (1999) propusieron el modelo de las 5 Cs (*continuity, connection, challenging, context, coaching*), que se sustenta en la reflexión para describir las características requeridas, o sea, que la experiencia sea continua, que tenga conexión con la comunidad, que resulte desafiante, que esté en sintonía con el contexto, y que cuente con la preparación o entrenamiento apropiados. Otro modelo de la reflexión crítica que se emplea con frecuencia consiste en tres fases: 1) describir lo que pasó en la comunidad; 2) analizar las conexiones entre los conceptos académicos y las experiencias en la comunidad; y 3) aplicar lo que se ha aprendido a otros contextos de interés: personales, políticos, académicos, laborales. En definitiva, el propósito principal de estos modelos es plantear diversas posibilidades creativas para llevar al alumno más allá de las primeras impresiones y conclusiones, y permitirle así desarrollar un entendimiento más profundo y matizado de los beneficios del aprendizaje-servicio.

Cabe mencionar además que, aunque parezca que diseñar un curso nuevo de aprendizaje-servicio conlleva mucho trabajo, resulta más práctico encontrar elementos curriculares que tengan un doble propósito y que, por lo tanto, establezcan una correspondencia entre el curso ya existente y los nuevos elementos de aprendizaje-servicio. En una clase de literatura, por ejemplo, se puede mantener el mismo número de lecturas pero sustituir algunas por obras sobre temas relacionados con los que observan los estudiantes en la comunidad. En un curso que requiera un trabajo escrito, se puede pedir al estudiante la elaboración de un ensayo analítico de investigación sobre lo que ha observado en la comunidad.

4.2. Consejos prácticos

4.2.1. Empezar a pequeña escala

Al empezar un programa de aprendizaje-servicio, puede ser importante comenzar con uno o dos colaboradores de la comunidad con quien o quienes ya tiene contactos la persona encargada de la programación. Así se puede experimentar con la metodología y los desafíos únicos a pequeña escala. Algunos entornos de colaboración que suelen funcionar son: escuelas públicas, agencias que sirven a la población de la comunidad (cámara de comercio, agencia gubernamental para la vivienda o el ciudadano, agencia de derechos humanos), hospitales o programas médicos. Si todos los alumnos prestan servicio con uno o dos colaboradores, se facilitará la comunicación entre el profesor, los estudiantes y la comunidad. La comunicación puede requerir mantener el contacto por correo electrónico o por teléfono cada dos o tres semanas, y entrenamiento para que los estudiantes sepan comunicarse directamente y de manera profesional con los representantes de la comunidad en vez de recurrir a su profesor para cualquier duda o pregunta.

Puede ser útil integrar el aprendizaje-servicio en una única sección inicial de un curso que integrará la metodología como parte de todas las posteriores secciones del curso entero después del período de prueba con la primera. Para minimizar el número de participantes —tanto en la comunidad como en el centro educativo— todos los estudiantes de un curso pueden trabajar en el mismo proyecto para una organización colaboradora o pueden ser unos pocos que tengan que elaborar un proyecto final o especial para obtener un título. Otra manera de alcanzar los primeros resultados a pequeña escala al principio es preparar proyectos que se realizarán solo

durante las últimas semanas del semestre —u otro período lectivo que corresponda— para disponer del tiempo suficiente para prepararse durante el transcurso del curso.

Si se consigue empezar a pequeña escala, más adelante se tendrá la oportunidad de descubrir los retos a los que todos los agentes involucrados se enfrentan, procurar resolver esos retos para fomentar una buena dinámica colaborativa entre todos, evaluar lo que salió bien y considerar los cambios que se requieran.

4.2.2. Ponerse de acuerdo en cuanto a las expectativas

Además de incorporar los elementos clave de la metodología del aprendizaje-servicio, los profesores tienen que buscar proyectos en la comunidad que los estudiantes puedan cumplir. Como primer paso, es imprescindible que los profesores establezcan claramente con los miembros de la comunidad qué labor quieren que desempeñen los estudiantes. A partir de los puntos acordados por ambas partes, se pueden diseñar colaboraciones factibles, siempre a sabiendas de que el compromiso de los estudiantes abarcará un período de tiempo concreto y dependerá de otras obligaciones académicas. Desde el punto de vista de los alumnos, estos han de recordar que disfrutan de una oportunidad profesional, pero que a su vez están aprendiendo. Su función es como aprendices, no como expertos; es importante que los estudiantes entiendan bien su papel en el contexto comunitario.

El segundo paso debe consistir en informar a los miembros de la comunidad sobre las limitaciones de los alumnos. En una primera reunión con los representantes de las organizaciones colaboradoras, es importante:

1) Identificar las habilidades de los estudiantes y lo que pueden llevar a cabo dentro del marco determinado. Por ejemplo, si la organización necesita a alguien que pueda realizar llamadas de recordatorio a clientes o pacientes, es algo que muchos estudiantes podrían hacer mediante un guion, sin que eso signifique que los alumnos sean capaces de contestar al teléfono y tratar cualquier tema que se les presente.
2) Determinar la cantidad de trabajo que se puede realizar dentro de los límites temporales del período lectivo y de la disponibilidad de los estudiantes, así como el entrenamiento que se requerirá y cuándo, y quién y cómo se les va a proporcionar. Algunos docentes trabajan a la par con los estudiantes en la comunidad, mientras que otros cuentan con la capacidad de la organización colaborativa de entrenar y supervisar a los estudiantes; los dos modelos pueden funcionar bien. Además, si los estudiantes van a pasar tiempo en la organización durante un horario determinado, habrá momentos inactivos en los que debe haber algunas actividades concretas que los alumnos tienen que realizar, como por ejemplo mantener las hojas de cálculo, limpiar, preparar los espacios de las reuniones, etc.
3) Informar sobre los detalles administrativos de manera clara y estructurada. Todos tienen que determinar el tiempo que requieren diversos tipos de actividades relacionadas con el proyecto, por ejemplo, una comprobación de antecedentes requerida antes de poder trabajar con niños en una escuela, cualquier tipo de orientación, y el planteamiento de cómo y cuándo van a comunicarse durante el transcurso de la colaboración.

El tercer paso consiste en clarificar las expectativas y formalizarlas en un contrato-acuerdo con la organización colaboradora que incluya un horario (véase p.ej., el "contrato de curso" en la página 14 del "Instructor's Resource Manual" del manual *Comunidades: Más allá del aula* [Abbott 2010], así como el blog "Spanish Community Service Learning: Here Is Everything You Need": http://spanishandillinois.blogspot.com/2016/10/spanish-community-service-learning.html).

Como parte relevante de la preparación del contrato, los estudiantes deben reconocer la diferencia entre el servicio directo, es decir, dentro de la propia organización colaboradora, o proyectos indirectos como, por ejemplo, investigaciones, preparación de documentos, o diseño de páginas web, que se pueden realizar desde cualquier otro lugar. Si se rinde un servicio directo, los alumnos deberán entender que en cualquier centro laboral hay momentos de tiempo inactivo y tienen que estar dispuestos a colaborar en quehaceres como sacar copias, archivar o hacer labores de mantenimiento; aunque estas parezcan actividades innecesarias, en realidad constituyen una parte esencial de la vida profesional que rodea a la colaboración.

4.3. Documentos imprescindibles

4.3.1. Descripción detallada del trabajo en la comunidad

Se debe preparar un documento para todos los participantes con la descripción del lugar de trabajo, los proyectos que emprenderán los estudiantes, el total de horas, el horario (días y horas que tienen que estar disponibles los estudiantes para trabajar), la ubicación de la organización en la comunidad y el transporte. Una vez preparado, tal documento puede servir como un modelo para futuras colaboraciones.

4.3.2. Comunicación directa y continua

Es importante redactar y enviar una comunicación escrita para presentar formalmente a los estudiantes y colaboradores, explicarles que van a trabajar juntos en el proyecto establecido y animarlos a que se comuniquen directamente entre ellos. Además, hay que mantener una comunicación directa y continua con las organizaciones colaboradoras, enviándoles un par de mensajes durante el curso para preguntarles cómo va, si parece que van a cumplir con el proyecto a tiempo, y si tienen preguntas y/o problemas. La comunicación con los estudiantes es constante a través de sus reflexiones estructuradas y las conversaciones en clase. Siempre que resulte factible, hay que destacar las conexiones entre el curso y el trabajo en la comunidad y la importancia de esta relación.

4.3.3. Evaluación de los estudiantes desde la comunidad

Es aconsejable pedir a los colaboradores que evalúen el trabajo de los estudiantes e incluir esa evaluación en el programa del curso como parte de la nota final. La evaluación puede basarse en un formulario sencillo que les ofrezca la posibilidad de apuntar sus comentarios junto con un rango de 1 a 5 en varias categorías, como, por ejemplo: la fiabilidad (llega a tiempo, se pone a trabajar y no pierde la concentración); la exigencia (es capaz de llevar a cabo una tarea sin dejar que otros tengan que completarla, está dispuesto/a a hacer cualquier tarea); la responsabilidad (hace el trabajo de manera autónoma, valora la privacidad y la confidencialidad); el entusiasmo (se lleva bien con los empleados y clientes), y la iniciativa propia (cumple más allá de lo mínimo requerido y se ocupa de otras tareas adicionales). Se encuentran dos modelos de formulario de evaluación para los colaboradores en las páginas 17–20 del "Instructor's Resource Manual" del libro *Comunidades: Más allá del aula*, y el enlace "Spanish Community Service Learning: Here Is Everything You Need" (http://spanishandillinois.blogspot.com/2016/10/spanish-community-service-learning.html).

Por su parte, los estudiantes deben entender que en la comunidad no existe una inflación de notas ni tampoco un constante proceso de comunicación y evaluación del rendimiento. Igual

que en sus futuras carreras profesionales, la realidad del entorno profesional en la comunidad depende de una observación casi constante, con una posible evaluación formal anualmente.

4.4. Las clases

Una vez concertado el trabajo de los estudiantes con la organización colaboradora y preparada la documentación, ha quedado claro lo que van a hacer en la comunidad. Pero también hay que pensar en qué se debe hacer en el aula, durante las clases. Para empezar, el hecho de ser un curso de aprendizaje-servicio no significa modificar las pautas básicas de la enseñanza, incluso si hay que añadir contenido práctico o profesional relacionado con los contextos comunitarios.

Los materiales didácticos necesarios variarán según las características contextuales de la comunidad y las tareas que desempeñan los estudiantes en la organización colaboradora. Las fuentes de los materiales serán similares a las de los cursos tradicionales: obras literarias, artes plásticas, películas, información en Internet, estudios académicos, artículos periodísticos, etc. Veamos un ejemplo específico que involucra a estudiantes que prestan servicio en una clínica para inmigrantes en la mitad oeste de los EE. UU. En primer lugar, disponemos de datos del censo para situar la comunidad local (www.census.gov/quickfacts/); el libro *Latin American Migrations to the U.S. Heartland* (Allegro y Wood 2013) traza la situación regional, y la nacional aparece en los estudios del Pew Research Center (www.pewhispanic.org/). Para capacitar a los alumnos para trabajar en un hospital puede ser útil la página del "Medical Spanish Podcast" (www.facebook.com/MedicalSpanishPodcast/), un artículo sobre la competencia intercultural para intérpretes en el ámbito médico (Washbourne 2014), los videos en español de los Centros de Control de Enfermedades (www.youtube.com/user/CDCStreamingHealth) y una o varias presentaciones coordinadas por especialistas en este campo de trabajo. Como se puede apreciar con este ejemplo, el/la profesor/a tiene que proporcionar información a partir de fuentes con varios formatos para que los estudiantes exploren y evalúen dichos contenidos en relación con sus propios intereses (para revisar ejemplos más concretos, véase el enlace http://spanishandillinois.blogspot.com/2016/10/spanish-community-service-learning.html).

Existe igualmente un aspecto ético en los materiales e información que introducimos en los cursos. Muchas veces los estudiantes observan a los miembros de la comunidad en un solo momento cronológico o entorno físico, y por eso es importante plantearles un contexto más amplio para que consideren y analicen mejor lo que observan en la comunidad. Si colaboran con un programa que aborda cierto problema (p. ej., un programa contra la obesidad infantil), hay que invitarles a que identifiquen otros problemas de su propia comunidad que no coinciden con los del contexto en que se realiza el proyecto; si interactúan con un único grupo (p. ej., niños de familias con pocos recursos), necesitan información sobre otros colectivos (niños de otras edades, clases, niveles socioeconómicos, grupos étnicos o culturales, etc.). En definitiva, deben entender bien las situaciones que encuentran en una comunidad concreta pero también no llegar a conclusiones parciales o erróneas sobre dicha comunidad.

Finalmente, cabe recordar que, a pesar de todos los esfuerzos de documentación, planificación y colaboración, siempre habrá aspectos inesperados en el proceso de aprendizaje en la comunidad. Así, la flexibilidad y la capacidad de adaptación a las circunstancias constituyen dos componentes intrínsecos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las comunidades son dinámicas y las realidades pueden cambiar rápidamente, por ejemplo, si hay una nueva política estatal que influye en la realidad de la organización colaboradora y los miembros de la comunidad afectada. De esta forma, el cambio o la adaptabilidad siempre van a formar parte de la experiencia para todos los participantes: profesores, estudiantes y organizaciones colaboradoras. Como hemos trazado a lo largo del presente capítulo, se pueden identificar pasos concretos que se pueden seguir a la hora

de desarrollar un curso o programa que pone en práctica una pedagogía concreta, incorporar esas nuevos componentes en unidades académicas ya existentes, y establecer pautas de servicio a la comunidad más allá del centro de enseñanza superior. Todo ello proporcionará sin lugar a dudas una primera toma de contacto con el entorno laboral antes de lanzarse al mundo profesional.

Nota

1 Nos gustaría darle las gracias a Verónica Moraga por la ayuda prestada con el presente capítulo.

Bibliografía recomendada

Cooksey, M. y K. Olivares, eds. 2010. *Quick Hits for Service-Learning: Successful Strategies by Award-Winning Teachers*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
Hellebrandt, J., J. Arries y L. Varona, eds. 2003. *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
Hellebrandt, J. y E. Jorge, eds. 2013. *Hispania Special Focus Issue: The Scholarship of Community Engagement* 96 (2).
Hellebrandt, J. y L. Varona, eds. 1999. *Construyendo puentes: Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
Thompson, G. 2012. *Intersection of Service and Learning: Research and Practice in the Second Language Classroom*. Charlotte, NC: Information Age.

Bibliografía citada

Abbott, A. "Spanish Community Service Learning Course: Here Is Everything You Need". *Spanish and Illinois: Insights and Immersions with Dr. Annie Abbott*. http://spanishandillinois.blogspot.com/2016/10/spanish-community-service-learning.html.
Abbott, A. 2010. *Comunidades: más allá del aula*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
Abbott, A. y D. Lear. 2010. "Marketing Business Languages: Teaching Students to Value and Promote their Coursework". *Global Business Languages* 15: 3–15.
Allegro, L. y A. Grant Wood, eds. 2013. *Latin American Migrations to the U.S. Heartland*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
Barreneche, G. y H. Ramos-Flores. 2013. "Integrated or Isolated Experiences? Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum". *Hispania* 96 (2): 215–228.
Bolívar, A. 2007. *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
Cantón, A. y E. Ramos. "Mandating Service: Mexico's National Requirement". www.aacu.org/diversitydemocracy/2013/fall/canton-ramos.
Ceasar, M. 2006. "Venezuela Will Require Students to Perform Community Service". *The Chronicle of Higher Education*. www.chronicle.com/article/Venezuela-Will-Require/4167/.jobs__topjobs-slider.
Colomer, S. y L. Harklau. 2009. "Spanish Teachers as Impromptu Translators and Liaisons in New Latino Communities". *Foreign Language Annals* 42 (4): 658–672.
Eyler, J. y D. E. Giles. 1999. *Where's the Learning in Service Learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
Freire, P. 1967. *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
Freire, P. 1970. *La pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
Hale, A. 1999. "Service-Learning and Spanish: A Missing Link". En *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*, eds. J. Hellebrandt y L. T. Varona, 9–31. Washington, DC: American Association for Higher Education/AAHE Series on Service-Learning in the Disciplines.
Hartocollis, A. y J. Bidgood. "Racial Discrimination Protests Ignite at Colleges across the U.S.". *The New York Times*. www.nytimes.com/2015/11/12/us/racial-discrimination-protests-ignite-at-colleges-across-the-us.html?mcubz=3.
Herrero, M. y M. Tapia, eds. 2012. *Actas de la II jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS. www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf.

Jacoby, B. y Associates. 1996. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Josey-Bass.

Jaschik, S. "Humanities Majors Drop: Declines in Bachelor's Degrees Awarded Are Particularly Notable for English and History, but Trends at Community Colleges May Cheer Advocates for the Liberal Arts". *Inside Higher Ed*. www.insidehighered.com/news/2017/06/05/analysis-finds-significant-drop-humanities-majors-gains-liberal-arts-degrees.

Jorge, E. 2006. "A Journey Home: Connecting Spanish-speaking Communities at Home and Abroad". *Hispania* 89 (1): 110–122.

Korn, M. y C. McWhirter. 2017. "Public Universities Become Prime Targets for State Budget Cuts: State Legislatures Reduce Midyear Funding and Schools Brace for More Trims". *Wall Street Journal*. www.wsj.com/articles/public-universities-become-prime-targets-for-state-budget-cuts-1486722602.

Kupiec, T., ed. 1993. *Rethinking Tradition: Integrating Service with Academic Study on College Campuses*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Lear, D. 2015. "Creating a Learner-Centered Classroom to Prepare Students for Life Beyond the Classroom". *The Language Educator* 10 (2): 32–35.

Lear, D. y A. Abbott. 2008. "Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's". *Michigan Journal of Community Service Learning* 14: 76–86.

Lear, D. y A. Abbott. 2009. "Aligning Expectations for Mutually Beneficial Community Service-Learning: The Case of Spanish Language Proficiency, Cultural Knowledge, and Professional Skills". *Hispania* 92 (2): 312–323.

Leeman, J., L. Rabin y E. Román-Mendoza. 2011. "Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-Learning and Spanish Heritage Language Education". *Heritage Language Journal* 8 (3): 1–22.

Long, D. 2003. "Spanish in the Community: Students Reflect on Hispanic Culture in the United States". *Foreign Language Annals* 36 (2): 223–232.

Medina, A. y L. Gordon. 2014. "Service Learning, Phonetic Perception, and Learning Motivation: A Qualitative Study". *Foreign Language Annals* 47 (2): 357–371.

National Center for Service-Learning. 1979. *The Service-Learning Educator: A Guide to Program Management*. Washington, DC: National Center for Service-Learning/ACTION.

Nelson, A. y J. Scott. 2008. "Applied Spanish in the University Curriculum: A Successful Model for Community-Based Service-Learning". *Hispania* 91 (2): 446–460.

Pak, C-S. 2007. "The Service-Learning Classroom and Motivational Strategies for Learning Spanish: Discoveries from Two Interdisciplinary Community-Centered Seminars". En *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics*, eds. A. J. Wurr y J. Hellebrandt, 32–57. Bolton, MA: Anker.

Pellettieri, J. 2011. "Measuring Language-Related Outcomes of Community-Based Learning in Intermediate Spanish Courses". *Hispania* 94 (2): 285–302.

Plann, S. 2002. "Latinos and Literacy: An Upper-Division Spanish Course with Service Learning". *Hispania* 85 (2): 330–338.

Puig, J., *et al*. 2010. *Aprendizaje-servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig Rovira, J., M. Gijón Casares, X. García y L. Rubio Serrano. 2011. "Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía". *Revista de educación*. Número extraordinario: 45–67.

Rabin, L. 2009. "Language Ideologies and the Settlement House Movement: A New History for Service-Learning". *Michigan Journal of Community Service Learning* 15 (1): 48–55.

Rabin, L. 2011. "Community Service-Learning in Heritage Languages: New York City, 1915–1956". *Foreign Language Annals* 44 (2): 338–352.

Rabin, L. 2015. "Service-Learning/Aprendizaje-servicio as a Global Practice in Spanish". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 168–183. Londres y Nueva York: Routledge.

Rabin, L. y J. Leeman. 2015. "Critical Service-Learning and Literacy Study in Spanish". En *Service Learning and Literacy Studies in English*, eds. L. Grobman y R. Rosenberg, 128–137. Nueva York, NY: MLA.

Sigmon, R. 1979. "Service-Learning: Three Principles". *Synergist* 8 (1): 9–11.

Soriano Ayala, E., ed. 2008. *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

Tapia, M. 2006. "Aprendizaje-servicio en la educación superior. Un panorama introductorio". *CLAYSS: Centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario*. www.cca.org.mx/.

Tapia, M. 2007. "The Potential Effects of Service-Learning and Community Service in Educational Settings in Latin America". En *Civic Service Worldwide: Impacts and Inquiry*, eds. A. M. McBride y M. W. Sherraden, 133–156. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Tapia, M. 2010. "Service Learning Widespread in Latin America". *Phi Delta Kappan* 91 (5): 31–32.

Tocaimaza-Hatch, C. 2018. "Speaking Is Doing and Doing Is Learning: Vocabulary Learning in Service-Learning". *Journal of Spanish Language Teaching* 5 (1): 66–80.

Tocaimaza-Hatch, C. y L. Walls. 2016. "Service-Learning as a Means of Vocabulary Learning for Second Language and Heritage Language Learners of Spanish". *Hispania* 99 (4): 650–665.

Varona, L. 1999. "From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge through Service-Learning in Spanish". En *Construyendo puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*, eds. J. Hellebrandt y L. T. Varona, 61–76. Washington, DC: American Association for Higher Education. AAHE Series on Service-Learning in the Disciplines.

Washbourne, K. 2014. "Toward Culturally Sensitive Mediation: Intercultural Transcompetence in Spanish Medical Interpreting". *Cuadernos de ALDEEU: español para las profesiones y otros usos específicos* 28: 83–110.

Wurr, A. y J. Hellebrandt, eds. 2007. *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics*. Bolton, MA: Anker.

Zlotkowski, E. 1998. "Introduction: A New Model of Excellence". En *Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in Higher Education*, ed. E. Zlotkowski, 1–14. Bolton, MA: Anker.

32

APRENDIZAJE POR CONTENIDOS E INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

(Content-based learning and language immersion)

Carol A. Klee

1. Introducción

Este capítulo presenta una visión de conjunto de los modelos del aprendizaje por contenidos e inmersión y su evolución. Se empieza con un breve examen del desarrollo histórico y de la conceptualización del aprendizaje por contenidos, de la inmersión lingüística y del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), teniendo en cuenta la controversia en torno a sus definiciones. Luego se analizan sus fundamentos teóricos y metodológicos, tales como el papel del *input* comprensible en la adquisición de una L2 (Krashen 1982, 1985), el papel de la producción y el *output* forzado (Swain 1985, 1995), el enfoque en las formas lingüísticas a través de una instrucción contrabalanceada (Lyster 2007), la competencia de orden académico-cognitivo (Cummins 1979, 2008), la lingüística sistémica-funcional (Halliday y Matthiessen 2013) y la teoría sociocultural (Vygotsky 1978). A continuación, se describen las características fundamentales de los principales modelos del aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística con un enfoque en su aplicabilidad para la enseñanza del español L2. El capítulo finaliza con una discusión del reto principal del aprendizaje por contenidos y la inmersión —cómo integrar lengua y contenido— y las estrategias que se han desarrollado para guiar a los profesores de L2

Palabras clave: aprendizaje por contenidos; inmersión lingüística; aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE); didáctica de segundas lenguas

In this chapter, an overview of content-based and immersion models of language instruction and their evolution is presented. The historical development and conceptualization of content-based instruction, immersion, and content and language integrated learning (CLIL) is briefly examined, taking into account the controversy over their definitions. Their theoretical and methodological foundations are analyzed, including the role of comprehensible input in the acquisition of an L2 (Krashen 1982, 1985), the role of production and pushed output (Swain 1985, 1995), the focus on linguistic forms through counterbalanced instruction (Lyster 2007), cognitive academic language proficiency (Cummins 1979, 2008), systemic-functional linguistics (Halliday and

Matthiessen 2013) and sociocultural theory (Vygotsky 1978). Then, the defining characteristics of the primary models for content-based and immersion instruction are described with a focus on their applicability to the teaching of L2 Spanish. The chapter concludes with a discussion of the main challenge of content-based instruction and immersion – how to integrate language and content – and the strategies that have been developed to guide L2 instructors.

Keywords: content-based instruction (CBI); immersion education; content and language integrated learning (CLIL); second language pedagogy

2. Estado de la cuestión

El aprendizaje por contenidos combina la enseñanza de un contenido académico particular con la adquisición de una lengua meta. Como resultado, la lengua meta no es el objeto inmediato de estudio, sino el vehículo por el cual se aprende el contenido (Brinton, Snow y Wesche 2003, 5). Sus características principales han sido definidas por Stryker y Leaver (1997, 7–11) de la siguiente manera: 1) el núcleo de instrucción y su organización fundamental se derivan de la materia académica en vez de las formas o funciones lingüísticas; 2) los materiales de instrucción, incluyendo los textos escritos y los medios audiovisuales, son auténticos, es decir, diseñados para hablantes nativos de la lengua meta y no para aprendices de una segunda lengua (L2); y 3) el contenido y las actividades de aprendizaje corresponden a las necesidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los alumnos y, por lo tanto, el plan curricular debe ser dinámico y flexible para poder acomodar a las diferentes exigencias de los estudiantes. El aprendizaje por contenidos se encuentra presente en todos los niveles de instrucción, desde la escuela primaria hasta la secundaria y la universidad. En los últimos 50 años se ha desarrollado una variedad de modelos para el aprendizaje por contenidos, los cuales difieren entre sí por el énfasis que dan a la enseñanza del contenido frente a la enseñanza de la lengua meta (Met 1999).

Aunque tiene raíces históricas que se remontan hasta hace varios siglos (Brinton, Snow y Wesche 2003, 4), es en el siglo XX cuando el aprendizaje por contenidos se establece a través de los programas de inmersión en francés en Canadá creados en la década de los 60. Estos tenían como propósito que los niños angloparlantes adquirieran competencia en francés al seguir el programa básico de estudio de su escuela en esta lengua. Los programas tuvieron mucho éxito, como comprobaron varios estudios posteriores (véase Genesee 1987; Lindholm-Leary 2001), dado que mostraron que los alumnos lograron adquirir un nivel de competencia en el francés superior a los alumnos que lo habían estudiado como L2 y, a la vez, alcanzaron resultados equivalentes o más altos a estos en exámenes estandarizados de lectura y matemáticas en inglés.

El éxito de los programas canadienses condujo a la inauguración del primer programa de inmersión en español para anglohablantes en los Estados Unidos (EE. UU.) en Culver City, California, en 1971. Desde entonces, el número de programas de inmersión en español en EE. UU. se ha expandido a 239, lo cual constituye el 45% de todos los programas de inmersión en los EE. UU. (Center for Applied Linguistics 2011). Además de los 239 programas diseñados para angloparlantes, existen 400 programas de inmersión recíproca en que los hablantes de español y angloparlantes estudian todas las materias escolares juntos en las dos lenguas y desarrollan niveles altos de dominio en los dos idiomas (Center for Applied Linguistics s.f.).

A nivel universitario en los EE. UU., en la década de 1990 se expandió el aprendizaje por contenidos bajo el nombre de *Languages Across the Curriculum* (LAC) con el apoyo de becas del gobierno federal y de fundaciones privadas que respaldaban la internacionalización de las universidades norteamericanas. Se introdujeron clases que usaban el español, entre otras lenguas, como lengua vehicular en una variedad de asignaturas, incluyendo la antropología, las ciencias

políticas, la historia y la sociología. Se enseñaban así algunos de los cursos íntegramente en la L2, como ocurre en el modelo de inmersión, pero también se desarrollaron otros modelos que correspondían a diferentes contextos institucionales y a los diferentes niveles de competencia en la L2 (Klee y Barnes-Karol 2006). En 2005 se estableció un consorcio que se llamaba *Culture and Languages Across the Curriculum* (CLAC) para prestar apoyo a las iniciativas de LAC. Actualmente, el consorcio organiza un congreso anual y también ha creado una página web (www.clacconsortium.org/) en la que se difunde información sobre el CLAC.

En España se introdujeron programas de inmersión bilingüe a nivel de primaria en la década de 1980 con un enfoque en la enseñanza de una lengua regional —el catalán, el euskera o el gallego. Asimismo, más recientemente se han introducido clases enfocadas en la enseñanza de contenidos en español como programa transicional para los niños migrantes que no hablan castellano (Trujillo 2005; Pastor Cesteros 2006; Martín Rojo 2010). En el ámbito universitario, se ha reconocido la importancia del aprendizaje por contenidos para alumnos que llegan a España de otros países a través de programas de movilidad (véase el Capítulo 33 de Lafford e Isabelli en este volumen), sobre todo los de Erasmus y Sócrates, los cuales hablan el español como L2, pero tienen las mismas necesidades de rendimiento académico que los alumnos españoles (Pastor Cesteros 2010, 2014).

En España, como en el resto de Europa, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)[1] fue introducido en 1994 para contribuir a crear ciudadanos multilingües de acuerdo con uno de los objetivos de la Unión Europea. AICLE se considera un término genérico que se refiere a "any educational situation in which an additional language, and therefore not the most widely used language of the environment, is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself" (Marsh y Langé 2000, iii). Como señala Marsh (2012), el AICLE fue inicialmente concebido con un enfoque metodológico dual cuyo objetivo era promover el dominio tanto del contenido como de la lengua en niveles predefinidos. Sin embargo, en la primera década de este siglo su significado se ha extendido a un enfoque triple en el que las metas relacionadas con el contenido y la lengua se persiguen mediante el entendimiento de los procesos de cognición del estudiante con el fin de lograr un aprendizaje más efectivo (Marsh 2012). Los dos contextos principales para la implementación de AICLE en España incluyen: 1) las comunidades monolingües donde se ha implementado AICLE en una lengua extranjera, principalmente el inglés, y 2) las comunidades bilingües donde hay escuelas de inmersión en español y en una de las lenguas regionales, y en las que el AICLE introduce una lengua extranjera, típicamente el inglés (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster 2010). El AICLE enfocado en la enseñanza de asignaturas en español se encuentra fuera de España en otros países de la Unión Europea, tales como Italia y Polonia (Llovet 2007).

En Latinoamérica se practica el AICLE en todos los niveles educativos desde la primaria hasta la universidad, pero igual que en Europa la lengua meta es principalmente el inglés (véanse McDougald 2009; Banegas 2011). Dado el interés en el tema, en 2008 se estableció una revista especializada en AICLE de acceso abierto: *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*.[2] También a partir de la década de 1970 se han desarrollado programas de educación intercultural bilingüe (EIB) en varios países, entre ellos México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, en los que se usa una lengua indígena como vehículo de instrucción y se incluyen conocimientos y valores tradicionales de los pueblos indígenas en los materiales curriculares. Por desgracia, la implementación y el acceso a la EIB han sido asistemáticos e irregulares.[3] A pesar del aparente apoyo gubernamental, el programa de educación en la mayoría de los países latinoamericanos conduce a un bilingüismo transicional y a la asimilación a la lengua y cultura mayoritarias en lugar de a un bilingüismo aditivo en el que la lengua indígena se mantiene a la vez que los alumnos adquieren la lengua mayoritaria (López 2009).

Al describir estos diferentes programas —aprendizaje por contenidos, inmersión, LAC, AICLE— resulta sencillo observar muchas características en común. Aunque no todos están de acuerdo (véanse Lasagabaster y Sierra 2010; Pérez-Cañado 2012), algunos investigadores (Coyle *et al.* 2010; Cenoz *et al.* 2014; Cenoz 2015, entre otros) consideran que se trata del mismo fenómeno y que los modelos comparten la misma pedagogía. Cenoz (2015), por ejemplo, define las características esenciales tanto del aprendizaje por contenidos como de AICLE de la siguiente manera:

- Los dos implican la integración de lengua y contenido;
- La lengua meta, y no solo la lengua mayoritaria de la sociedad, se emplea como lengua de instrucción;
- La meta de los programas es el multilingüismo, es decir, el bilingüismo aditivo, no sustractivo;
- El objetivo de los dos es el pluralismo en vez de la asimilación social;
- La mayoría de los programas se dirige a niños que tienen la lengua mayoritaria como primera lengua (L1).

A su vez, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2015) observan que el aprendizaje por contenidos (conocido en inglés como *content-based instruction* o CBI) se ha aplicado principalmente a los contextos norteamericanos mientras que AICLE es principalmente europeo en su enfoque. Sin embargo, argumentan que los dos términos son etiquetas que designan la misma realidad: son dos términos abarcadores para referirse a metodologías que integran contenido y lengua en el currículo, aunque admiten que escoger un solo término para este fenómeno no es de gran importancia. Lo que más importa es el reconocimiento de que existen muchas aproximaciones diferentes a la integración de contenido y lengua en el currículo que varían según el contexto de enseñanza, las características de los alumnos y las metas del programa, entre otros. En la próxima sección se analizan los fundamentos teóricos del aprendizaje por contenidos y la inmersión y su aplicación a la enseñanza del español.

3. Consideraciones metodológicas

En esta sección se examinan los principales fundamentos teóricos del aprendizaje por contenidos y la inmersión, los cuales han influido profundamente en la evolución de esta aproximación a la enseñanza de una L2. Una de las bases teóricas más importantes, sobre todo en el desarrollo de la inmersión, es la posición de Krashen (1981, 1982, 1985) sobre el *input* comprensible, la cual proponía que la adquisición de una L2 dependía únicamente del *input* comprensible y de un filtro afectivo bajo. Según esa teoría, los alumnos deberían adquirir la L2 solamente en función de su comprensión —tanto oral como lectora— de las materias, sin necesidad de que haya una instrucción directa sobre la gramática de la L2. Debido a que resulta esencial que el *input* sea comprensible, los instructores pueden usar varias técnicas para simplificar el habla, por ejemplo hablar más lentamente, repetir los conceptos varias veces, utilizar apoyo visual, etc. Aunque la importancia del *input* comprensible en el proceso de adquisición es indudable (véase, por ejemplo, Ellis 2005), las investigaciones en las escuelas de inmersión (véase Lyster 2007) demostraron que los alumnos no alcanzan los niveles esperados en las destrezas productivas. Si bien para el quinto grado, en torno a 10 u 11 años, su comprensión auditiva y lectora alcanza casi los mismos niveles que los hablantes nativos de la misma edad, su producción oral y escrita demuestran no solo poca precisión gramatical, sino también escasa variedad léxica y una falta de complejidad estructural (Lyster 2007). Campbell (1984, 131) observa que incluso después de siete años de instrucción, los alumnos angloparlantes “still do not sound like native speakers of

Spanish, [. . .] they make grammatical and pronunciation errors, and they misuse or are ignorant of vocabulary that would be common knowledge to native speakers of their own age groups". Otros estudios que se enfocaron en los programas de inmersión en español (Cohen 1974, 1975; Boyd 1975; Plann 1979; Potowski 2007; Fortune y Tedick 2015; Tedick y Young 2016) revelan que la producción de los alumnos difiere de la de los hablantes nativos de la misma edad en varios aspectos como la concordancia de número y género, el uso de los artículos definidos, la omisión de los pronombres clíticos, la expresión de los tiempos de presente y pasado y el uso del modo subjuntivo.

Un amplio número de investigaciones lingüísticas (Swain 1985, 1995; Norris y Ortega 2000; Lyster 2007; Mitchell 2009; Spada y Tomita 2010) han demostrado que algún tipo de enfoque en las formas gramaticales resulta esencial para que los aprendices desarrollen más precisión gramatical en su producción de la L2. Swain (1985, 1995) propuso un énfasis en el *output forzado* puesto que solo al hacer un esfuerzo por producir estructuras complejas, como las que requieren el subjuntivo, el alumno va a fijar su atención en las formas de la L2 y finalmente adquirirlas. Lyster (2007) plantea otra solución —la instrucción contrabalanceada— que implica una integración de la enseñanza por contenidos y la instrucción enfocada en la forma, la cual ocurre cuando el instructor cambia frecuentemente el énfasis, enfocándose no solo en el contenido de la materia sino también en las formas lingüísticas que comunican el significado. Encontrar un equilibrio adecuado entre un enfoque en el contenido y un enfoque en las formas lingüísticas sigue siendo uno de los retos principales de la enseñanza por contenidos.

Otro fundamento importante del aprendizaje por contenidos es la diferenciación que hace Cummins entre las "destrezas básicas de la comunicación interpersonal" (*BICS: basic interpersonal communicative skills*) y la "competencia de orden académico-cognitivo" (*CALP: cognitive academic language proficiency*) (Cummins 1979, 1981, 2008). La primera se refiere a la habilidad de participar en una conversación mientras que la segunda se refiere a la habilidad de usar y asimilar el lenguaje descontextualizado que se encuentra en el entorno escolar. El aprendizaje por contenidos puede facilitar el desarrollo de la competencia de orden académico-cognitivo a través de la manipulación de contenido académico complejo y auténtico. Al diseñar actividades específicas en una L2, Cummins (1981) pone énfasis en la importancia de tener en cuenta dos continuos: uno relacionado con el tipo de tarea o actividad según la medida en que esté provisto de contexto y otro que focaliza sobre el grado de demanda cognitiva que la actividad implique para el aprendiz. Como se puede apreciar en la Figura 32.1, en el modelo de Cummins los dos continuos se cruzan y forman cuatro cuadrantes.

Cummins señala que el contexto incluye lo que los alumnos traen a la tarea, como por ejemplo sus conocimientos previos, su interés por el tema y su motivación, y también aspectos de la tarea en sí, como por ejemplo el apoyo visual mediante dibujos, fotos u organizadores gráficos. Para los alumnos de L2 involucrados en el aprendizaje por contenidos, lo ideal es enfocar la instrucción en tareas apoyadas en el contexto y cognitivamente desafiantes, es decir, las del cuadrante 2 de la Figura 32.1. Sin embargo, Cummins (2008) observa que no se pueden especificar estas dimensiones en términos absolutos porque lo que es "apoyado en contexto" o "cognitivamente desafiante" para un alumno tal vez no lo sea para otro que tenga diferentes conocimientos previos. Para guiar a instructores novatos, Coyle (1999) adaptó la matriz de Cummins, teniendo en cuenta si una tarea es *lingüísticamente desafiante* o no y, a la vez, si es *cognitivamente desafiante* o no. Cuando la competencia lingüística de los alumnos es más baja que su nivel cognitivo, es esencial crear tareas que sean cognitivamente desafiantes y que también requieran lenguaje menos complejo (como en el cuadrante 2 de la Figura 32.1), y gradualmente introducir tareas que sean lingüística y cognitivamente desafiantes (cuadrante 4 de la Figura 32.1) proporcionando el andamiaje necesario.

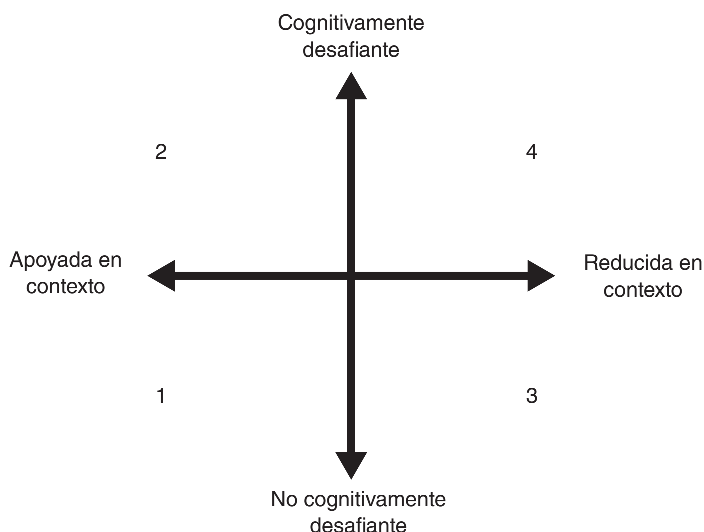


Figura 32.1 Modelo de Cummins (1981)

Puesto que el aprendizaje por contenidos y la inmersión abarcan asignaturas diversas en las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias, es esencial que tanto los profesores como los alumnos conozcan las características del género académico relevante en la L2. Una aproximación útil para analizar las necesidades lingüísticas de diferentes géneros académicos ha sido la lingüística sistémica-funcional (Halliday y Matthiessen 2013). Llinares (2015) observa que esta aproximación implica un enfoque en la integración de lengua y contenido como producto, es decir, en la descripción de los recursos léxico-gramaticales necesarios para participar en géneros específicos. Asimismo, permite el análisis de la negociación de significados sociales en el contexto escolar y, por lo tanto, la integración de lengua y contenido como proceso. Existen estudios (Whittaker y Llinares 2009; Llinares y Whittaker 2010) que demuestran que los alumnos adquieren algunas características del lenguaje de una disciplina incidentalmente al aprender el contenido (como, por ejemplo, el léxico), mientras que otras características requieren atención especial y una enseñanza implícita o explícita (Llinares 2015, 65). Donato (2016) advierte que los alumnos en una clase de historia impartida en una L2 demuestran mejor razonamiento histórico y mejor desarrollo conceptual de la disciplina si se les enseña cómo se expresa la causalidad explícita y, sobre todo, implícitamente en los textos históricos a base de un análisis sistémico-funcional.

Varios investigadores (Grabe y Stoller 1997; Coyle 2007; Llinares 2015; Donato 2016) han afirmado que las aproximaciones socioculturales basadas en las teorías de Vygotsky son compatibles con el aprendizaje por contenidos y pueden contribuir a la integración de lengua y contenido vista como la socialización en las prácticas discursivas de diferentes disciplinas. Donato (2016) argumenta que la dificultad de conceptualizar, diseñar e implementar el aprendizaje por contenidos tal vez se debe a la falta de una teoría de aprendizaje y desarrollo adecuado. Afirma que "if approaches to CBI [content-based instruction] are based on traditional notions of lesson planning, instructional delivery, and classroom interaction, integration [of language and content] will remain a challenging goal and a vexing pedagogical problem" (2016, 45). Donato propone que la falta de claridad conceptual y de una pedagogía cohesiva se puede resolver a través de la teoría sociocultural, la cual aclara la relación entre lengua, contenido académico y desarrollo conceptual, y resalta el papel de la mediación dialógica del discurso a través de habla, tarea y texto.

Coyle (2007) observa que en la teoría sociocultural el aprendizaje no ocurre sin la participación activa de lenguaje y cognición y, por lo tanto, el aprendizaje por contenidos requiere un nivel de interacción y de actividad dialógica que difiere del que ocurre en una clase tradicional de L2 o enfocada en el contenido. Los aprendices necesitan de la lengua para mejorar su cognición y necesitan desarrollar sus destrezas de cognición superiores para apoyar su aprendizaje de la L2. Según la teoría sociocultural, es esencial tener en cuenta la zona de desarrollo proximal (ZDP o en inglés ZPD, *zone of proximal development*) de cada alumno, es decir, la brecha entre lo que es capaz de hacer solo y lo que aún no puede lograr por sí mismo. El instructor puede usar varias estrategias para crear espacios compartidos de coconstrucción de conocimiento que apoyen no solo el desarrollo cognitivo sino también el desarrollo lingüístico del alumno. Tanto el instructor como los compañeros de clase pueden proporcionar el andamiaje necesario para que el alumno logre niveles superiores de cognición y en la adquisición de la L2. Por eso, el diseño de tareas académicas interesantes que promuevan oportunidades de interacción y de aprendizaje cooperativo resultan esenciales en las clases de aprendizaje por contenidos.

4. Pautas para el aprendizaje por contenidos y la inmersión lingüística

En esta sección se examinan los modelos prototípicos del aprendizaje por contenidos y se describen las diferencias que los caracterizan. También se hace hincapié en uno de los retos principales de todos los modelos del aprendizaje por contenidos: cómo integrar la enseñanza de la lengua y el contenido. Se consideran algunas de las estrategias y prácticas que se han propuesto para integrar mejor contenido y lengua.

Según Tedick y Cammarata (2012), los programas basados en el aprendizaje por contenidos difieren en dos dimensiones principales: 1) la intensidad del tiempo que se dedica al programa y 2) la cantidad de énfasis que se pone en el contenido o en la lengua. Estos autores consideran que los programas de inmersión en que la mayoría de las asignaturas se enseña en la L2 son los más intensos en relación con el tiempo que los alumnos se ven expuestos a la L2. En contraste, una clase de L2 basada en temas o la enseñanza de una sola asignatura en la L2 en un programa de LAC son mucho menos intensivos; los alumnos típicamente reciben instrucción en la L2 solo unas horas por semana. En cuanto al énfasis en el contenido o en la lengua, Met (1999) fue la primera en sugerir que el aprendizaje por contenidos forma un continuo que se extiende desde los modelos que se enfocan principalmente en el contenido frente a los que se centran principalmente en la lengua, como se observa en la Figura 32.2. Los primeros incluyen los programas de inmersión total que típicamente se encuentran en la escuela primaria, seguidos por los programas de inmersión parcial. Al otro extremo se ubican las clases de lengua en las que se usa el contenido, pero principalmente como un medio para practicar la gramática o el vocabulario. Lyster and Ballinger (2011, 280) especifican que las diferencias entre los dos extremos se centran en lo que se evalúa: mientras que el enfoque de evaluación en los programas centrados en el contenido es el conocimiento del contenido, en los programas centrados en la lengua la evaluación de los alumnos se concentra principalmente en su desarrollo lingüístico.

En el continuo propuesto por Met (1999) se ubican tres modelos adicionales que Brinton, Snow y Wesche (2003) caracterizan como prototípicos. Estos modelos se hallan en diferentes lugares del continuo, empezando con *la instrucción basada en temas*, que se enfoca más en la lengua y que se encuentra hacia la derecha del continuo de la Figura 32.2, *la instrucción adjunta*, que cae aproximadamente en el medio del continuo de la Figura 32.2, y *la inmersión estructurada*, que se encuentra hacia la izquierda del continuo y en la que el enfoque recae en el contenido, mientras que el aprendizaje de la lengua tiende a ser incidental.

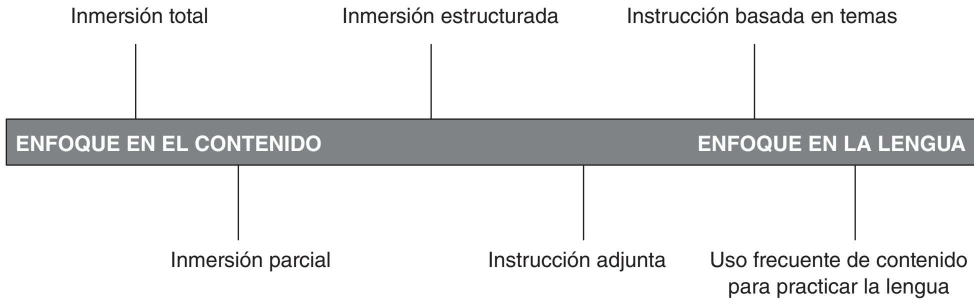


Figura 32.2 El aprendizaje por contenidos: un continuo de la integración de contenido y lengua (Met 1999)

4.1. La instrucción basada en temas

Para los instructores de clases de español L2, este modelo (en inglés *theme-based language instruction*) les brinda la oportunidad de introducir nuevos contenidos en una clase de lengua al organizar el curso a base de temas que proporcionan no solo el contenido académico, sino también un punto de partida para las lecciones de gramática. Típicamente, las clases se enfocan en un tema específico por un período de varios días. Aunque el tema proporciona mucho del contenido del curso, el enfoque principal sigue siendo la adquisición de la lengua. Los instructores son especialistas en la enseñanza de la L2, pero normalmente no los son en el contenido que enseñan.

Al implementar la instrucción basada en temas es importante no solo poner énfasis en los elementos tradicionales de una clase de lengua, como la gramática, sino enfocarse también en el contenido de la lección. A partir de su análisis de dos clases de español en que la instrucción se basa en temas, Pessoa *et al*. (2007) observan que la instructora cuyos alumnos demostraron mejores resultados había usado las siguientes técnicas:

- Se centró en el contenido de la lección tres veces más que el otro profesor;
- Buscó oportunidades de integrar lengua y contenido, por ejemplo, al pedirles a los alumnos que expresaran y justificaran su opinión en relación al tema que discutían;
- Enfatizaba la elaboración del tema, lo que resultaba en una mayor cantidad de funciones lingüísticas y de un vocabulario más amplio por parte de los alumnos.
- Proporcionaba retroalimentación a los errores gramaticales de los alumnos implícitamente o en colaboración con ellos.

Pessoa *et al*. observaron, primero, que la práctica discursiva de los instructores desempeña un papel importante a la hora de determinar los avances en los conocimientos tanto de lengua como de contenido de los alumnos, y segundo que la instrucción que se basa en temas puede conducir a diferentes resultados del aprendizaje en función de cómo los instructores la han implementado.

4.2. La instrucción adjunta

En este modelo (en inglés, *adjunct instruction*), los alumnos avanzados de L2 cursan una asignatura, por ejemplo, psicología, junto con alumnos de L1, pero a la vez están inscritos en un curso adjunto de lengua. El instructor del curso de lengua identifica las necesidades lingüísticas de los alumnos de L2, sean estas vocabulario o prácticas con estructuras sintácticas complejas, y diseña

el curso de lengua para apoyar el aprendizaje en la otra asignatura. Por ejemplo, los alumnos tienen la oportunidad de practicar y recibir retroalimentación sobre sus presentaciones orales antes de hacer exposiciones en la otra clase e incluso, al redactar un borrador del trabajo final escrito para la otra asignatura, reciben ayuda con los aspectos lingüísticos que son complejos para un aprendiz de nivel avanzado en la L2. La instrucción adjunta tiene una posición intermedia en el continuo de Met (véase la Figura 32.2) al combinar un curso de lengua cuyo enfoque se centra en la L2 con otra asignatura cuyo enfoque recae en el contenido. De los tres modelos es el más costoso puesto que requiere dos instructores, un especialista en el contenido y otro en la enseñanza de la L2. Este modelo es también el más difícil de implementar puesto que requiere mucha coordinación entre los dos instructores, y porque típicamente los dos cursos se tienen que modificar para que se complementen (Brinton *et al*. 2003).

4.3. La inmersión estructurada

La inmersión estructurada (en inglés *sheltered instruction*) consiste en la enseñanza de una asignatura —historia, biología, sociología, etc—. en la L2 con un instructor que es especialista en la materia y no en la enseñanza de la L2. Estas clases se encuentran en la universidad y también en el bachillerato cuando los alumnos tienen un nivel intermedio o intermedio alto en la L2. Una característica importante es que las clases están restringidas a aprendices de una L2. Esta restricción permite que los instructores usen técnicas especiales que ayudan a los alumnos a entender la materia a la vez que adquieren el español. Las técnicas que se usan incluyen las siguientes (Burger *et al*. 1997; Klee y Tedick 1997; Wesche 2000):

- Crear una organización altamente estructurada para el curso que incluya actividades habituales de anticipación y de repaso.
- Repartir un esquema de la clase diariamente para que los alumnos puedan seguir el desarrollo de las actividades con más facilidad.
- Empezar con experiencias y textos concretos y luego introducir conceptos más abstractos.
- Incorporar una presentación multimodal del contenido que incluye no solo texto sino también imágenes, tablas y/o figuras.
- Presentar temas nuevos de una manera interactiva.
- Hablar despacio y repetir frases y terminología claves.
- Proporcionar instrucción enfocada en la lengua cuando se introduce terminología nueva.
- Hacer ajustes en la cantidad de trabajo, especialmente en la cantidad de lectura que se asigna a los alumnos como tarea.
- Proporcionar guías de lectura que contengan actividades de prelectura y de lectura para ayudar a los alumnos con el procesamiento de textos difíciles.
- Proveer redundancia del contenido de manera que las conferencias, las lecturas y otras tareas repitan el mismo contenido de diferentes maneras.
- Requerir borradores múltiples de ensayos y brindar ayuda lingüística en las tareas escritas.
- Diseñar los exámenes sobre el contenido de modo que no desfavorezca a los alumnos que entienden la materia de estudio pero que tienen dificultad en expresar sus conocimientos en la L2.

Estos ajustes pedagógicos proporcionan el suficiente andamiaje conceptual y lingüístico para apoyar a los alumnos en su aprendizaje de contenido de diferentes disciplinas en la L2.

Típicamente, los instructores que enseñan clases de inmersión o de inmersión estructurada son especialistas en el contenido y no se consideran profesores de la L2 (Cammarata y Tedick 2012).

Esto ha contribuido a la falta de énfasis en el aprendizaje de la L2 en estos cursos y en el hecho de que el aprendizaje de la L2 sea principalmente incidental. En los estudios en clases universitarias de inmersión estructurada en español, varios investigadores (Mantero 2002, 2006; Donato y Brooks 2004; Zyzik y Polio 2008; Polio y Zyzik 2009; Darhower 2014) han observado que los instructores tienden a dominar el discurso en el aula y no les ofrecen a los alumnos oportunidades de sostener enunciados largos y complejos. Al contrario, los alumnos muchas veces responden a las preguntas del instructor con formas verbales simplificadas o con frases sin forma verbal, y el instructor no aprovecha para reformular o corregir sus enunciados ni les pide que elaboren sus respuestas (Donato y Brooks 2004, 183). Donato y Brooks, igual que Lyster (2007), concluyen que si no hay más enfoque en las formas lingüísticas en las clases de inmersión estructurada, este hecho puede impedir el progreso de los alumnos hacia una competencia avanzada en la L2.

4.4. La integración de contenido y lengua

La integración de contenido y lengua sigue siendo una meta principal del aprendizaje por contenidos. Se han sugerido varias estrategias para guiar a los instructores. Por ejemplo, Coyle (1999) ha propuesto unos principios rectores para la planificación de unidades didácticas en que la integración de contenido y lengua es primordial. Los principios se basan en la interrelación compleja entre lo que ella llama las 4 Cs: contenido, cognición, comunicación y cultura. Coyle (1999, 61) observa que en el elemento de comunicación hay que detallar las formas y funciones lingüísticas que los aprendices necesitan, planear el desarrollo de las destrezas comunicativas, incluyendo las estrategias discursivas, mientras que en el elemento *contenido* hay que pensar en la coherencia y la progresión en que se presenta. En cuanto a cognición, resulta esencial planear la construcción, la secuencia y la evaluación de las tareas y, para la cultura, contrastar diferentes precepciones de eventos desde la perspectiva de diferentes culturas.

Coyle pone énfasis en la necesidad de construir un andamiaje pedagógico, definido por van Lier (1996, 199) como "a multilayered teaching strategy consisting of episodes, sequences of actions, and interactions which are partly planned and partly improvised". Este andamiaje supone planear qué se puede hacer para crear oportunidades de aprendizaje a partir de cada uno de los cuatro elementos. Coyle (2005) afirma que es esencial empezar con el contenido, pensando en los objetivos y metas de enseñanza y en los resultados de aprendizaje, y luego enlazar el contenido con la comunicación, planeando el tipo de lenguaje que se necesita para trabajar con el contenido, inclusive el vocabulario especializado, estructuras gramaticales (como, por ejemplo, comparativos y superlativos) y el tipo de discurso que se requiere. Después de definir el contenido y la comunicación, se debe determinar el tipo de destrezas cognitivas que se pueden desarrollar y especificar tareas que estimulen procesos cognitivos de orden superior. La cultura debe ser un círculo que envuelve el tema de la lección y, por lo tanto, hay que considerar las implicaciones culturales del tema y cómo conectar la cultura con las otras Ces.

Otra propuesta es la de Snow, Met y Genesee (1989), que recomiendan que los docentes identifiquen dos tipos de objetivos lingüísticos: los que son obligatorios al contenido (*content obligatory*) y los que son compatibles al contenido (*content compatible*). Los primeros marcan el lenguaje académico que es esencial para poder comprender o hablar del contenido de la lección e incluyen estructuras gramaticales, vocabulario y también funciones lingüísticas. Los segundos se refieren habitualmente a lenguaje más social que los alumnos necesitan para poder interactuar y completar tareas cooperativas. Fortune y Tedick (s.f.) recomiendan que los instructores examinen los textos escritos que usan para enseñar el contenido y, a partir de los textos, que determinen los objetivos lingüísticos obligatorios y compatibles para sus lecciones. Para ello desarrollaron un formulario[4] para guiar a los instructores, pidiéndoles que identificaran

los conceptos clave del contenido y también los conceptos culturales desconocidos por los alumnos, el género y sus características discursivas y lingüísticas (obligatorias y compatibles), junto con posibles actividades instruccionales. El formulario sirve como andamiaje instruccional y guía para aclarar qué formas discursivas y lingüísticas se deben incluir en las lecciones del aprendizaje por contenidos.[5] Además del enfoque en los objetivos lingüísticos, lo cual es una aproximación proactiva a la enseñanza de la L2, resulta esencial usar también estrategias reactivas, proporcionando a los alumnos retroalimentación correctiva durante las actividades orales de la clase. Como señalan Cammarata y Tedick (2012), las dos aproximaciones a la instrucción que focaliza en la forma pueden ser efectivas y complementarias.

Para concluir, el aprendizaje por contenidos posibilita un enfoque dual en contenido académico y en la adquisición del español como L2. Existe una variedad de modelos a escoger según 1) los objetivos programáticos y el énfasis que se quiere poner en la enseñanza de contenido vs. la enseñanza de lengua; 2) las características de los alumnos, incluido su nivel de competencia en la L2; y 3) incluso los recursos financieros de la institución donde se enseña, puesto que algunos modelos, como el de la instrucción adjunta, tienen un coste mayor que otros. El éxito del aprendizaje por contenidos depende de los detalles de su implementación y, por eso, la preparación adecuada de los instructores resulta esencial (Klee y Tedick 1999; Cammarata y Tedick 2012). A pesar del reto de integrar contenido y lengua en los objetivos curriculares y en las actividades del aula, el interés en el aprendizaje por contenidos sigue creciendo como se observa en la expansión en el número de programas de inmersión y de AICLE. Una manera de transformar el campo de la enseñanza de L2 viene de la propuesta por Cammarata, Tedick y Osburn (2016), quienes recomiendan un enfoque en el aprendizaje por contenidos en todos los niveles y en todos los contextos escolares. Argumentan que, de esa manera, se puede mejorar la motivación de los alumnos al estudiar una L2, ayudarlos a desarrollar el razonamiento analítico al estudiar y discutir temas intelectualmente estimulantes y fomentar su sensibilidad cultural y por añadidura su capacidad de prosperar en comunidades multiétnicas y multiculturales.

Notas

1 Véase: www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/en-GB/Default.aspx.
2 Disponible en http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/index.
3 Por ejemplo, en el Perú solo el 38% de los niños indígenas que tienen acceso a una escuela primaria asisten a un programa de EIB y solo la mitad de los maestros en los programas de EIB habla la L1 de los alumnos (World Bank Group 2015).
4 El formulario se encuentra disponible en http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/ta_form.html.
5 Se pueden encontrar materiales didácticos desarrollados por instructores en la página web de CARLA: http://carla.umn.edu/.

Bibliografía recomendada

Brinton, D. M., M. A. Snow y M. Wesche. 2003. *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Cammarata, L., ed. 2016. *Content-Based Foreign Language Teaching: Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills*. Londres y Nueva York: Routledge.

Lasagabaster, D. y Y. Ruiz de Zarobe, eds. 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Lyster, R, 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Ámsterdam: John Benjamins.

Stryker, S. B. y B. L. Leaver, eds. 1997. *Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Bibliografía citada

Banegas, D. L. 2011. "Content and Language Integrated Learning in Argentina 2008–2011". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 4 (2): 33–50.

Boyd, P. 1975. "The Development of Grammar Categories in Spanish by Anglo Children Learning a Second Language". *TESOL Quarterly* 9 (2): 125–135.

Brinton, D. M., M. A. Snow y M. Wesche. 2003. *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Burger, S., M. Wesche y M. Migneron. 1997. "Late, Late Immersion: Discipline-Based Second Language Teaching at the University of Ottawa". En *Immersion Education: International Perspectives*, eds. R. K. Johnson y M. Swain, 65–84. Cambridge: Cambridge University Press.

Cammarata, L. y D. J. Tedick. 2012. "Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers". *Modern Language Journal* 96 (2): 251–269.

Cammarata, L., D. J. Tedick y T. A. Osburn. 2016. "Content-Based Instruction and Curricular Reforms: Issues and Goals". En *Content-Based Foreign Language Teaching*, ed. L. Cammarata, 1–21. Londres y Nueva York: Routledge.

Campbell, R. 1984. "The Immersion Education Approach to Foreign Language Teaching". En *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators*, ed. California State Department of Education, 114–143. Sacramento, CA: California State Department of Education.

Cenoz, J. 2015. "Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning: The Same or Different". *Language, Culture and Curriculum* 28 (1): 8–24.

Cenoz, J., F. Genesee y D. Gorter. 2014. "Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward". *Applied Linguistics* 35 (3): 243–262.

Center for Applied Linguistics. 2011. "Languages of Instruction in Immersion Programs". http://webapp.cal.org/Immersion/Doc/Language%20of%20Instruction%20in%20Immersion%20Programs.pdf.

Center for Applied Linguistics. s.f. "Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S.". http://www.cal.org/twi/directory/.

Cohen, A. 1974. "The Culver City Spanish Immersion Program: The First Two Years". *Modern Language Journal* 58 (3): 95–103.

Cohen, A. 1975. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest*. Rowley, MA: Newbury.

Coyle, D. 1999. "Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts: Planning for Effective Classroom". En *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, ed. J. Masih, 46–62. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Coyle, D. 2005. *CLIL: Planning Tools for Teachers*. Nottingham: University of Nottingham. www.slideshare.net/gorettiblanch/theoretical-clil-framework.

Coyle, D. 2007. "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 543–562.

Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. 1979. "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters". *Working Papers on Bilingualism* 19: 121–129.

Cummins, J. 1981. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students". En *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, ed. California State Department of Education, 3–49. Los Ángeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. 2008. "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction". En *Encyclopedia of Language and Education*, 2ª ed., eds. B. Street y N. Hornberger, vol. 2, 71–83. Nueva York, NY: Springer.

Darhower, M. 2014. "Literary Discussions and Advanced-Superior Speaking Functions in the Undergraduate Language Program". *Hispania* 97 (3): 396–414.

Donato, R. 2016. "Sociocultural Theory and Content-Based Foreign Language Instruction: Theoretical Insights on the Challenge of Integration". En *Content-Based Foreign Language Teaching*, ed. L. Cammarata, 25–50. Londres y Nueva York: Routledge.

Donato, R. y F. B. Brooks. 2004. "Literary Discussions and Advanced Speaking Functions: Researching the (Dis)connections". *Foreign Language Annals* 37 (2): 183–199.

Ellis, R. 2005. "Principles of Instructed Language Learning". *System* 33: 209–224.

Fortune, T. W. y D. J. Tedick. s.f. "Analyzing Texts". www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/ta_form.html.

Fortune, T. W. y D. J. Tedick. 2015. "Oral Proficiency Assessment of English-Proficient K-8 Spanish Immersion Students". *Modern Language Journal* 99 (4): 637–655.

Genesee, F. 1987. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.

Grabe, W. y F. L. Stoller, F. L. 1997. "Content-Based Instruction: Research Foundations". En *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, eds. M. A. Snow y D. M. Brinton, 5–21. White Plains, NY: Longman.

Halliday, M. A. K. y C. M. I. M. Matthiessen. 2013. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Klee, C. A. y G. Barnes-Karol. 2006. "A Content-Based Approach to Spanish Language Study: Languages across the Curriculum". En *The Art of Teaching Spanish*, eds. R. Salaberry y B. Lafford, 23–38. Washington, DC: Georgetown University Press.

Klee, C. A. y D. Tedick. 1997. "The Undergraduate Foreign Language Immersion Program in Spanish at the University of Minnesota". En *Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom*, eds. S. Stryker y B. L. Leaver, 140–173. Washington, DC: Georgetown University Press.

Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.

Lasagabaster, D. y J. M. Sierra. 2010. "Immersion and CLIL in English: More Similarities than Differences". *ELT Journal* 64 (4): 367–375.

Lindholm-Leary, K. 2001. *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Llinares, A. 2015. "Integration in CLIL: A Proposal to Inform Research and Successful Pedagogy". *Language, Culture and Curriculum* 28 (1): 58–73.

Llinares, A. y R. Whittaker. 2010. "Writing and Speaking in the History Class: Data from CLIL and First Language Contexts". En *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 125–144. Ámsterdam: John Benjamins.

Llovet, X. 2007. "El caso de la perspectiva del docente en un Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE)". Memoria de Máster, *Biblioteca RedELE* 7.

López, L. E. 2009. "Reaching the Unreached: Indigenous Bilingual Education in Latin America". Trabajo contratado por el EFA Global Monitoring Report 2010, "Reaching the marginalized". http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf.

Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Ámsterdam: John Benjamins.

Lyster, R. y S, Ballinger. 2011. "Content-Based Language Teaching: Convergent Concerns across Divergent Contexts". *Language Teaching Research* 15 (3): 279–288.

Mantero, M. 2002. "Bridging the Gap: Discourse in Text-Based Foreign Language Classrooms". *Foreign Language Annals* 35 (4): 437–455.

Mantero, M. 2006. "Applied Literacy in Second Language Education: (Re)framing Discourse in Literature-Based Classrooms". *Foreign Language Annals* 39 (1): 99–114.

Marsh, D. 2012. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Marsh, D. y G. Langé. 2000. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jvyäskylä: University of Jyväaskylá.

Martín Rojo, L. 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín: Walter de Gruyter.

McDougald, J. S. 2009. "The State of Language and Content Instruction in Colombia". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 2 (2): 44–48.

Met, M. 1999. *Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: National Foreign Language Research Center.

Mitchell, R. 2009. "Current Trends in Classroom Research". En *The Handbook of Language Teaching*, eds. M. Long y C. Doughty, 675–705. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Norris, J. y L. Ortega. 2000. "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis". *Language Learning* 50 (3): 417–428.

Pastor Cesteros, S. 2006. "La enseñanza de español como lengua vehicular en contextos académicos". *Revista de didáctica* 2: 1–25.

Pastor Cesteros, S. 2010. "Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario". *Testi e linguaggi* 4: 71–88.

Pastor Cesteros, S. 2014. "Aprendizaje por contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES): un puente entre la lengua y el conocimiento". *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 1 (1): 15–30.

Pérez-Cañado, M. L. 2012. "CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (3): 315–341.

Pessoa, S., H. Hendry, R. Donato, G. R. Tucker y H. Lee. 2007. "Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective". *Foreign Language Annals* 40 (1): 102–121.

Plann, S. 1979. "Morphological Problems in the Acquisition of Spanish in an Immersion Program". En *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*, ed. R. Andersen, 119–132. Washington, DC: TESOL.

Polio, C. y E. Zyzik. 2009. "Don Quixote Meets *ser* and *estar*: Multiple Perspectives on Language Learning in Spanish Literature Classes". *Modern Language Journal* 93 (4): 550–569.

Potowski, K. 2007. *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ruiz de Zarobe, Y. y J. Cenoz. 2015. "Way forward in the Twenty-First Century in Content-Based Instruction: Moving towards Integration". *Language, Culture and Curriculum* 28 (1): 90–96.

Ruiz de Zarobe, Y. y D. Lasagabaster. 2010. "The Emergence of CLIL in Spain: An Educational Challenge". En *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, ix-xvii. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Snow, M. A., M. Met y F. Genesee. 1989. "A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Programs". *TESOL Quarterly* 25 (2): 201–217.

Spada, N. y Y. Tomita. 2010. "Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis". *Language Learning* 60 (2): 1–46.

Stryker, S. B. y B. L. Leaver. 1997. "Content-Based Instruction: From Theory to Practice". En *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*, eds. S. B. Stryker y B. L. Leaver, 3–28. Washington, DC: Georgetown University Press.

Swain, M. 1985. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". En *Input in Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass y C. G. Madden, 235–253. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. 1995. "Three Functions of Output in Second Language Learning". En *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, eds. G. Cook y B. Seidlhofer, 125–144. Oxford: Oxford University Press.

Tedick, D. J. y L. Cammarata. 2012. "Content and Language Integration in K-12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives". *Foreign Language Annals* 45 (S1): S28–S53.

Tedick, D. J. y A. Young. 2016. "Fifth Grade Two-Way Immersion Students' Responses to Form-Focused Instruction". *Applied Linguistics* 37 (6): 784–807.

Trujillo Sáez, F. 2005. "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación". *RedELE* 4.

Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Nueva York, NY: Longman.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wesche, M. 2000. "Foreign Languages across Disciplines: Basic Principles". Ponencia presentada en University of Wisconsin, Madison, WI.

Whittaker, R. y A. Llinares. 2009. "CLIL in Social Science Classrooms: Analysis of Spoken and Written Productions". En *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europ*e, eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 215–234. Bristol: Multilingual Matters.

World Bank Group. 2015. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century: The First Decade*. http://documents.worldbank.org/curated/en/145891467991974540/pdf/98544-REVISED-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Indigenous-Latin-America.pdf.

Zyzik, E. y C. Polio. 2008. "Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses". *Modern Language Journal* 92 (1): 53–70.

33

PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EL EXTRANJERO

(Study Abroad programs)

Barbara A. Lafford y Casilde A. Isabelli

1. Introducción

Este capítulo ofrece un resumen crítico de investigaciones recientes en la adquisición del español como segunda lengua (L2) en programas de estudios en el extranjero (PREE) y se proponen innovaciones pedagógicas y programáticas para crear programas eficaces. A través de los años se han realizado estudios sobre el desarrollo de varias competencias (lingüística, pragmática, sociolingüística, interaccional e intercultural) en estudiantes que participan en cursos PREE para aprender el español L2. Los temas de investigación recientes en la literatura incluyen los efectos de los siguientes factores sobre los resultados de aprendizaje de estudiantes PREE: características individuales, la identidad de los hablantes de español como lengua de herencia (ELH) y el uso de la tecnología. Sin embargo, hasta la fecha no se ha analizado de modo profundo la naturaleza del contexto pedagógico PREE, la cual se necesita para entender la experiencia total del estudiante. Además de proporcionar una síntesis de las investigaciones PREE, este capítulo presenta una encuesta sobre el contexto pedagógico del que forman parte estos programas. Al final del mismo, se discute cómo los resultados de las investigaciones PREE y de esta encuesta pueden servir como fuente de información para la creación de objetivos de aprendizaje e intervenciones pedagógicas (materiales, tareas y evaluaciones con validez ecológica) para la enseñanza de español en el aula de PREE, así como contribuir al desarrollo de programas PREE eficaces.

Palabras clave: estudios en el extranjero; adquisición de segundas lenguas (ASL); efecto del contexto sobre ASL; lingüística aplicada; programas de estudio en el extranjero

In this chapter, the authors present a critical review of recent research on the acquisition of Spanish as a second language (L2) in Study Abroad (SA) programs and propose pedagogical and programmatic innovations to create effective SA programs. Over the years, studies have been carried out on the development of various competencies (linguistic, pragmatic, sociolinguistic, interactional and intercultural) among students who participate in SA programs to learn Spanish as an L2. Recent research topics in the literature include the effects of the following factors on student learning outcomes in SA contexts: individual characteristics, the identity of Spanish heritage language speakers and the use of technology. However, research on the nature of the SA pedagogical context (necessary for the understanding of the entire student experience abroad) has yet to be explored in

depth. In addition to providing a brief summary of the major findings of SA research, the authors present the results of a survey on the pedagogical contexts found in SA programs is presented. At the end of the chapter, the authors discuss how the findings of SA research and the results from this survey can serve as a source of information for the creation of learning objectives and pedagogical interventions (materials, tasks and evaluations with ecological validity) for teaching Spanish in the SA classroom, as well as the development of effective SA programs.

Keywords: Study Abroad (SA); second language acquisition (SLA); effect of context on SLA; applied linguistics; Study Abroad programs

2. Estado de la cuestión

El propósito principal de los programas de estudio en el extranjero (PREE) es la inmersión del estudiante en la cultura y la lengua meta para facilitar la adquisición de la competencia lingüística e intercultural. Esta adquisición depende de la calidad de las interacciones entre los aprendices y los hablantes nativos (HN) en el país anfitrión. Aunque el contexto de los PREE crea oportunidades para interactuar con los HN, al fin y al cabo el éxito del aprendizaje depende de los factores individuales y sociales que están presentes en dichas interacciones (Magnan y Lafford 2012). Es decir, la mera presencia en el extranjero no es suficiente para asegurar el desarrollo comunicativo de los estudiantes. Para lograr sus metas lingüísticas y culturales estos estudiantes necesitan desempeñar un papel activo y entrar e interactuar en redes sociales profundas de la comunidad anfitriona (Isabelli-García 2006; Magnan y Back 2007). Asimismo, los PREE deben implementar intervenciones específicas para facilitar esa interacción (Kinginger 2008; Shively 2011).

Hasta la fecha, el desarrollo de la competencia lingüística ha sido uno de los temas más analizados en los PREE. Cuando se compararon los estudiantes que aprenden una lengua extranjera en su país con los de un programa de estudios en el extranjero, estos últimos mostraron mayor capacidad oral (Hernández 2010), fluidez (Segalowitz y Freed 2004), desarrollo fonológico (Díaz-Campos 2006), comprensión auditiva (LaBrozzi 2012) y desarrollo de vocabulario y habilidades narrativas (Collentine 2004). Sin embargo, se mostró que el desarrollo de la capacidad gramatical, la pragmática y las habilidades discursivas de los estudiantes PREE dependen de la competencia inicial de los estudiantes (Lafford 2006; Sunderman y Kroll 2009), su motivación (Hernández 2010), la intervención instruccional (Shively 2011), su contacto con los HN (Lafford 2004) y la cantidad y profundidad de las relaciones sociales que mantienen con ellos (Isabelli-García 2006; Magnan y Back 2007). El desarrollo lingüístico también depende de la duración del programa (Dwyer 2004), el tipo de vivienda (Schmidt-Rinehart y Knight 2004) y la edad del estudiante (Llanes y Muñoz 2013). Asimismo, Baker-Smemoe *et al.* (2014) encontraron que los mejores predictores de las ganancias lingüísticas en PREE eran la competencia lingüística y la sensibilidad cultural iniciales, y la capacidad de desarrollar redes sociales.

Algunos de los estudios más recientes sobre PREE se han enfocado más en cuestiones relacionadas con las interacciones sociales, como el desarrollo de las competencias pragmática (Shively 2011), sociolingüística (Regan, Howard y Lemée 2009) e interaccional (Lafford 2004; Magnan y Back 2007) y los efectos de los siguientes tres factores sobre los resultados de aprendizaje del alumno en el extranjero: las características individuales, la identidad de los hablantes de español como lengua de herencia (ELH) y el uso de la tecnología para desarrollar la competencia intercultural. Con respecto al primer factor, el efecto de las características individuales en el desarrollo lingüístico y cultural en los PREE ha recibido atención solamente en años recientes (Grey *et al.* 2015). Por ejemplo, Sunderman y Kroll (2009) encontraron que los individuos que

no posean un nivel umbral de recursos de memoria no son capaces de beneficiarse de una experiencia PREE y producir la lengua meta de manera precisa. Asimismo, Tokowicz, Michael y Kroll (2004) mostraron un efecto positivo de PREE en la habilidad de traducir, pero solo entre personas con un alto nivel de competencia memorística. La realización de futuras investigaciones sobre el papel de las diferencias individuales en el éxito del estudiante de PREE podrá conducir a la creación de programas eficaces.

En cuanto al segundo factor, el papel de la identidad entre los hablantes de ELH y sus experiencias en el país anfitrión es un tema de investigación de suma importancia para la creación de PREE eficaces e inclusivos. Los estudios en esta área (Riegelhaupt y Carrasco 2000; Shively 2016) han sugerido una revisión de la definición de competencia intercultural para los estudiantes ELH para incluir cuestiones de identidad, expectativas, creencias y otros puntos de carácter lingüísticos no necesariamente similares a los de los aprendices de una L2 (véase el Capítulo 29 de Belpoliti y Gironzetti en este volumen).

Finalmente, en relación con el tercer factor, el uso de la tecnología para desarrollar la *competencia intercultural* (CIC) —el conjunto de las habilidades y características cognitivas, afectivas y de comportamiento que apoyan una interacción efectiva y apropiada en diferentes contextos culturales— también ha sido un tema importante en el campo PREE. Lee (2012) demostró la efectividad del uso de *blogging* y la realización de entrevistas de trabajo de campo o etnográficas para desarrollar la CIC en un contexto PREE. Otros investigadores (Back 2013; Martínez-Arbelaiz, Areizaga y Camps 2016) encontraron que la tecnología también ayuda a los estudiantes PREE a aumentar el uso de la lengua meta y su contacto con la cultura meta por medio de redes sociales virtuales.

A pesar de esta rica tradición de estudios sobre el desarrollo del español L2 en contextos PREE, hasta la fecha no se han publicado investigaciones sobre el contexto docente de las clases de lengua y contenido en PREE, donde los estudiantes reciben *input* e instrucción formal durante su estancia en el país anfitrión. A continuación se presentarán los resultados de una encuesta de directores de PREE que recogió datos sobre las metodologías utilizadas en las aulas en el extranjero. A partir de esos datos y resto de estudios citados previamente, la última sección de este capítulo proporcionará sugerencias para mejorar las prácticas docentes de los programas de estudio en el extranjero.

3. Consideraciones metodológicas

Durante los últimos años, los procesos regionales de acreditación en los EE. UU. han resaltado la importancia de utilizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar y asegurar la calidad de la instrucción de L2 (Watanabe, Norris y González-Lloret 2009). Sin embargo, a diferencia de las evaluaciones de programas de L2 en las universidades estadounidenses, hasta la fecha no se han publicado estudios que describan y evalúen metodologías y prácticas docentes que tienen lugar en el aula en contextos PREE (McLeod y Wainwright 2009). Las oficinas de programas de estudios en el extranjero compilan datos basados en encuestas de opinión de los estudiantes PREE (Durrant y Dorius 2007), pero no queda claro si estos datos reflejan lo que ocurre en el aula de manera adecuada. Con el objetivo de llenar este hueco, se detallan los resultados de una encuesta sobre las metodologías de enseñanza en clases PREE. Los datos proceden de una encuesta en línea Survey Monkey entre directores de programas PREE en países de habla hispana que reciben estudiantes angloparlantes de universidades estadounidenses. La información recogida en la encuesta proporcionó información sobre los siguientes temas: la interacción entre los estudiantes del programa y los HN, el currículo y los materiales usados, la evaluación del personal académico, el enfoque metodológico y las diferentes intervenciones que se utilizan para ayudar a los estudiantes en el programa. La encuesta contenía 81 preguntas con un promedio de 30 minutos para completarla.

Un total de 127 directores de programas PREE fueron invitados por correo electrónico para completar la encuesta. De ellos, solamente 25 respondieron a todas las preguntas. Estos directores pertenecían a programas que incluían diez programas patrocinados por universidades norteamericanas, una universidad local (en el país anfitrión), cuatro consorcios de instituciones educativas que trabajan con estudiantes estadounidenses y un programa no definido. La mayoría (88%) de los 25 directores que completaron la encuesta dirigían programas en España, y tres (12%) en otros países: Cuba (1), Chile (1) y un director que dirigía programas en España, Costa Rica y Chile (1). Por lo tanto, estos datos reflejan en su mayor parte la realidad actual de programas PREE peninsulares. Se requeriría más datos de otros contextos PREE en Latinoamérica para poder extraer conclusiones aplicables a otros contextos hispanohablantes.

3.1. La interacción estudiantil con hablantes de la lengua meta

La información sobre la interacción de los estudiantes con HN de español se basa en las respuestas de los directores acerca de la preferencia de los estudiantes por un determinado tipo de vivienda y el efecto que este factor tenía en el progreso observado por los directores y la posibilidad de que los estudiantes PREE se matricularan en cursos de la universidad anfitriona.

En cuanto al primer factor, la elección de la vivienda, de los 31[1] directores que respondieron a la pregunta sobre las opciones para vivienda durante el programa (casa anfitriona, dormitorios universitarios, apartamento, u otra opción), 29 (94%) de ellos ofrecieron opciones de vivir con una familia anfitriona, 13 (42%) ofrecieron apartamentos, 9 (29%) ofrecieron residencias estudiantiles, y 2 (6%) ofrecieron otra opción (pensión y hostal).

Para los cinco programas que presentaron las tres opciones principales de vivienda, el 80% de los estudiantes prefirieron vivir en un apartamento. Igualmente, para los siete programas que ofrecieron la opción de casa anfitriona o apartamento, el 71% de ellos prefirieron vivir en un apartamento. Para los dos programas que ofrecían la opción de casa anfitriona o residencia estudiantil, la preferencia se encontraba dividida a partes iguales (50%).

De los 12 directores que respondieron a la pregunta sobre el efecto del tipo de alojamiento sobre los resultados lingüísticos de los estudiantes PREE, diez (83%) percibieron una diferencia notable en los logros idiomáticos entre los estudiantes que optaron por vivir con hispanohablantes nativos (familia anfitriona o apartamentos con HN) y los estudiantes que vivieron con hablantes de inglés y/o pasaron más tiempo hablando en inglés que en español con sus interlocutores. Las respuestas de los directores también confirman estudios sobre los efectos positivos de vivir en una casa anfitriona y su impacto en el dominio de la lengua (Schmidt-Rinehart y Knight 2004).

Con respecto al segundo factor, la posibilidad de una matrícula directa en los cursos de la universidad anfitriona y, por ende, de tener más oportunidades para interactuar con HN, solo el 50% (12/24) de los programas analizados ofrecían esta opción. Sin embargo, además de estas oportunidades, el 96% (23/24) de los directores de PREE mencionaron que sus programas facilitaban otras interacciones estructuradas que incrementaban las oportunidades de contacto entre estudiantes y HN, por ejemplo, pasantías, actividades de aprendizaje al servicio de la comunidad local e intercambios lingüísticos con HN.

3.2. El currículo y materiales PREE y la evaluación del personal académico

La encuesta quiso también obtener información acerca del currículo y los materiales PREE y la evaluación del personal académico para ofrecer una visión amplia del contexto docente. Todos los directores indicaron que sus PREE se acomodaban a las necesidades de los estudiantes

estadounidenses al crear programas y cursos de lengua PREE paralelos a los de los EE. UU. Es más, en los programas que forman parte de un consorcio existe una coordinación sistemática entre el currículo de los cursos PREE y el programa de estudio estadounidense del estudiante. En estos casos, antes de viajar al extranjero, los estudiantes tienen acceso a la información sobre el curso PREE, los materiales, los instructores en los países anfitriones y los componentes del curso, por ejemplo, temas, objetivos, tareas, actividades, exámenes, etc., que han sido aprobados por el personal académico de la institución de origen. Hay que notar que el 91% (19/21)[2] de los informantes indicaron que si descubren algo en el plan de estudios PREE que no se considera eficaz, tanto ellos como los profesores estadounidenses tienen la libertad de hacer sugerencias y/o requerir cambios en el plan de estudio usado.

En cuanto a los materiales pedagógicos en las clases de lengua de los PREE, las respuestas de los directores sugieren que son diferentes de los recursos usados en los EE. UU., donde hay materiales diseñados para anglohablantes que estudian español como L2. De los 27 directores que hablaron de sus estudiantes, tres directores de programas en España mencionaron que su programa incluía a estudiantes de varios países con diferentes lenguas maternas (L1). Así, de los 15 programas PREE en España que respondieron a la pregunta, el 93% usa libros de texto escritos solo en español, publicados por editoriales españoles (p. ej., Difusión, Anaya, SGEL y Edinumen) y cuyos destinatarios son aprendices de español, sin importar su L1. Cabe destacar que el director del programa USAC en Cuba (University Studies Abroad Consortium) y el de USAC de los PREE en España, Costa Rica y Chile indicaron que solamente los programas latinoamericanos usaban libros publicados en los Estados Unidos (EE. UU.) con explicaciones en inglés; un director de PREE en España dijo que los estudiantes norteamericanos frecuentemente comentaban que preferían textos con información en inglés para ayudarles con la comprensión de la materia.

Cuando se preguntó a los directores cómo se evaluaba al personal académico del PREE, las respuestas revelaron que se evalúa a los profesores de manera diferente según su nacionalidad. Todos los informantes dijeron que los docentes estadounidenses eran evaluados por los alumnos del mismo origen y, a veces, por los directores de los programas. La mayoría de los directores indicaron que usaban las mismas evaluaciones que se entregan en la institución estadounidense. Sin embargo, la situación cambia cuando se trata de la evaluación de los profesores del país anfitrión. Algunos directores dijeron que al personal local solo se les evalúa en función de la necesidad, por ejemplo, cuando se renuevan los contratos, y el 24% (5/21) de los directores indicaron que no era costumbre que los estudiantes evaluaran al personal académico de la institución anfitriona. Esto sugiere una diferencia en los procesos de evaluación del personal académico en los EE. UU. y en la institución anfitriona —una diferencia que merece la atención en futuras investigaciones sobre PREE.

3.3. El enfoque metodológico

Como se ha descrito anteriormente, las respuestas de los directores de PREE sugieren que el plan de estudios de los cursos en el extranjero es paralelo al estadounidense en relación con los siguientes aspectos: el enfoque adoptado en la enseñanza de la gramática, los instrumentos evaluativos usados en el semestre, el uso de metodología comunicativa en el aula, el uso casi total del español, los tipos de tareas y la importancia de la participación oral. Al igual que en los EE. UU., los instructores PREE en el extranjero poseen diferentes estilos de instrucción y aproximaciones pedagógicas; algunos son más tradicionales (al enfatizar el uso de formas gramaticales-enfoque en las formas), mientras que otros conceden más importancia al uso del lenguaje en contexto (enfoque en la forma). A diferencia de la práctica estadounidense de seguir

las pautas evaluadores del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2016), algunos PREE prefieren seguir los criterios del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe 2001, 2017).

Cuando se les preguntó cómo podrían mejorar los PREE, muchos directores sugirieron que los estudiantes norteamericanos podrían aprovechar más el programa si tuvieran un conocimiento gramatical mejor y un conocimiento más profundo de la historia, estadounidense y mundial, y de su propia cultura antes de llegar al país anfitrión. Este conocimiento es esencial para apoyar una interacción efectiva y adecuada en una variedad de contextos culturales (Bennett 2008). Finalmente, los directores deseaban que los estudiantes aprovecharan las oportunidades para hacer uso de la lengua fuera del aula. Si consideramos que el contexto PREE ejerce un impacto significativo en la adquisición de la competencia sociolingüística (Félix-Brasdefer y Hasler-Barker 2015), no resulta sorprendente que los comentarios de los directores se correspondan con esta idea.

3.4. Las intervenciones

Otra categoría de la encuesta fue la atención que los PREE prestan a los estudiantes para asegurar su bienestar psicológico, con especial atención al proceso de aculturación. Sin embargo, solo el 24% (5/21) de los programas incorpora algún tipo de reunión semanal en la cual se trata el desarrollo de la conciencia intercultural y se motiva a los estudiantes a reflexionar de manera crítica, oralmente o por escrito, sobre sus experiencias en el país anfitrión. Debido a la importancia del desarrollo de la conciencia intercultural notada por los directores y la cantidad de investigaciones que demuestran los beneficios de ese tipo de instrucción e intervención (Penman y Ratz 2015), es importante que este tema cultural se convierta en un importante componente de todos los programas PREE.

Para concluir esta sección sobre la evaluación de los PREE, hay que señalar que existe un compromiso entre estos programas y las universidades y consorcios estadounidenses para acercar los planes de estudios de las clases de español L2 en el extranjero a los que se utilizan en los EE. UU. Es importante que el profesorado universitario de la institución de origen haga visitas al sitio PREE, revise los programas de los cursos o enseñe como docente visitante en el programa para poder efectuar una verdadera integración académica en el diseño y realización de los cursos de lengua en los programas domésticos y los de PREE. Además, debido a que esta encuesta solo presenta una pequeña muestra de algunos programas, se requiere un análisis más profundo de lo que está ocurriendo en las clases de español PREE; hay que complementar encuestas de este tipo con datos recogidos durante visitas a los centros, observaciones de las clases y entrevistas con los instructores, directores y los estudiantes que reciban instrucción en estas clases.

4. Pautas para la enseñanza en programas de estudio en el extranjero

En esta sección se analiza cómo las investigaciones PREE y los resultados de nuestra encuesta pueden servir como fuente de información para desarrollar programas eficaces y para crear objetivos de aprendizaje e intervenciones pedagógicas específicas como el uso de materiales, tareas y evaluaciones que reflejen las funciones que se utilizan en la vida real.

4.1. Objetivos de aprendizaje

Para desarrollar un programa PREE eficaz, primero hay que identificar los objetivos del programa, tanto lingüísticos como culturales. A continuación, se presentarán el modelo de competencia

comunicativa propuesto por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y la escala de sensibilidad intercultural de Bennett (2004) para identificar objetivos comunicativos y culturales para los estudiantes PREE. Se necesitan los dos modelos, dado que el primero no abarca la competencia intercultural planteada por el segundo.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen cinco dimensiones de la competencia comunicativa: *discursiva* (habilidad de analizar y construir textos orales y escritos de distintos géneros), *lingüística* (competencia gramatical/fonológica y léxica), *accional* (competencia pragmática e ilocutiva; "habilidad para transmitir y entender la intención comunicativa al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas" [1995, 17]); *sociocultural* (habilidad de interpretar y usar lenguaje [verbal y no verbal] apropiado en contextos socioculturales distintos), y *estratégica* (habilidad de usar estrategias de comunicación para entender y hacerse entender en interacciones comunicativas). Este modelo se presta fácilmente a la creación de objetivos comunicativos apropiados para estudiantes de programas PREE por su visión completa de las necesidades de aprendices de EL2 y ELH.

Además de desarrollar estas competencias comunicativas, los estudiantes PREE necesitan desarrollar su competencia intercultural. Según Bennett (2004) los objetivos de esta competencia incluyen sensibilidad cultural, tolerancia, apertura a una nueva cultura y reconocimiento de la importancia de desarrollar un punto de vista etnorelativo (en contraste con uno etnocéntrico). El modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural de Bennett (2004) aporta una escala de seis etapas que puede usarse para establecer y medir el progreso del estudiante desde la posesión de una visión del mundo etnocéntrica (que premia los valores de la cultura nativa del aprendiz) hacia la realización de una visión etnorelativa (que acepta la existencia y la validez de varias creencias y comportamientos).

Aunque resulta posible que los aprendices de español L2 lleguen a desarrollar esta competencia en contextos PREE por su propio esfuerzo, hay un grupo de alumnos PREE que merece ser reconocido por su identidad bi- o multicultural: los hablantes de ELH. Muchos de estos alumnos ya tienen una base lingüística en la lengua del país anfitrión y un entendimiento general de la cultura meta por sus experiencias. Sin embargo, el hecho de haber aprendido y usado su lengua de herencia mayormente en contextos informales y de dominar mejor el inglés en contextos formales e informales les causan a veces problemas de aculturación a la sociedad anfitriona (Riegelhaupt y Carrasco 2000). Por tanto, los programas PREE necesitan valorar las necesidades de los hablantes de ELH y evaluarlos con rúbricas distintas que reconozcan sus habilidades lingüísticas auditivas y orales en estilos informales y que se enfoquen en áreas en las cuales necesitan mejorar. Es más, según las sugerencias de investigadores de CIC y alumnos de ELH (véase la Sección 2) se tiene que revisar la definición y evaluación de la competencia intercultural para estos alumnos. Para remediar la desconexión entre las necesidades de los hablantes de ELH y la estructura y el currículo de un PREE típico, hay que crear oportunidades para facilitar su aculturación y maximizar sus resultados de aprendizaje, como explicaremos en la próxima subsección.

4.2. Intervenciones y actividades pedagógicas

Ciertas intervenciones y actividades pedagógicas como, por ejemplo, usar bancos de recursos gramaticales, analizar materiales auténticos con validez ecológica, reflexionar sobre sus encuentros culturales y sus interacciones lingüísticas o utilizar recursos tecnológicos para ampliar sus redes sociales, pueden facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales en contextos PREE.

Para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de los aprendices sería importante que las clases de L2 incluyeran explicaciones y actividades que les ayudaran a potenciar estas

competencias para sacar el máximo partido al contexto PREE (Isabelli 2007; Shively 2011). Para facilitar una mejora de las habilidades discursivas de los estudiantes PREE, los profesores de las clases de lengua pueden asignar tareas en las cuales los estudiantes analizan y producen textos orales y escritos en la lengua meta con un propósito específico. Pueden empezar con un análisis comparativo de dos textos del mismo género (p. ej., folletos informativos) mediante el cual los aprendices comparan y contrastan elementos de su composición discursiva y retórica (propósito, público y contexto) (Lafford 2015). Para desarrollar su competencia sociocultural también pueden comparar y contrastar videos de interacciones orales auténticas en los medios de comunicación locales, nacionales e internacionales con algunos de los rasgos del habla de su localidad anfitriona.

Además del empleo de materiales auténticos, los programas PREE pueden constituir un buen contexto para evaluar los materiales pedagógicos usados en las clases de lengua y sugerir cambios o introducir materiales suplementarios. Por ejemplo, para suplementar los libros de texto que no ofrecen explicaciones gramaticales en inglés, los PREE podrían crear un banco de videos gramaticales o una selección de recursos en línea con explicaciones gramaticales en inglés para cursos de lengua básicos/intermedios con el fin de facilitar el desarrollo de la *competencia lingüística*.

Para desarrollar la *competencia accional (pragmática/ilocutiva)* en los contextos PREE, resulta vital usar tareas y evaluaciones con validez ecológica y, por lo tanto, con funciones habituales en la vida real. Al reconocer la importancia de la instrucción basada en tareas (Doughty y Long 2003), se ha intentado utilizar simulaciones de interacciones auténticas de la cultura meta (Lafford y Lafford 2005). Sin embargo, el contexto PREE ofrece oportunidades únicas para convertir esa simulación en interacciones auténticas con los HN en la comunidad anfitriona (entrevistas etnográficas con amigos, miembros de la familia anfitriona y profesionales de la comunidad). Para interactuar de manera eficaz, los estudiantes necesitan entender la estructura pragmática de los actos de habla en diferentes contextos (cómo la diferencia entre pedirle algo a un amigo vs. al dependiente [desconocido] de un establecimiento comercial). Shively (2011) demostró la efectividad de una intervención pedagógica (explicaciones y prácticas de la construcción de un pedido) en la actuación de los estudiantes en encuentros de servicio (en los cuales entablan conversaciones con personas que proveen un servicio) durante su programa PREE. Se podría exigir a esos aprendices que transcribieran y analizaran esos encuentros a través del semestre y que comentaran su propio progreso pragmático en sus reflexiones y en su autoevaluación final. Además de efectuar el desarrollo de su competencia accional (Lafford 2015), los alumnos podrían afinar su *competencia estratégica* al poner en práctica el uso de varias estrategias comunicativas (p. ej., realizar un circunloquio, pedir que se repita una información o solicitar una clarificación) en interacciones auténticas (grabadas y comentadas por el profesor) para mejorar su habilidad de entender y hacerse entender en sus interacciones con HN (Lafford 2004).

Asimismo, hay que reconocer las diferencias individuales al planear el currículo PREE. En primer lugar, debemos considerar los distintos estilos de aprendizaje (p. ej., visual, auditivo o cinestésico [Pourhosein Gilakjani 2012]) y las estrategias de aprendizaje que usan (Cohen, Oxford y Chi 2006) (véase el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen). En un contexto PREE se pueden programar visitas a museos, conciertos, obras de teatro y conferencias culturales en la ciudad anfitriona. Es más, se podría facilitar la interacción con los artistas, músicos, actores y conferenciantes para que los estudiantes aprendan más sobre las obras culturales en el contexto local. Los estudiantes pueden grabar estas entrevistas y comentarlas en un blog cultural requerido por el programa PREE como parte de un portafolio electrónico.

Otra intervención importante para el contexto PREE se puede enfocar en tareas y evaluaciones que faciliten el desarrollo de la *competencia intercultural*. Además de usar la escala de

Bennett (2004) para medir el progreso de su CIC, los participantes podrían familiarizarse con el marco teórico de Hofstede (1983), el cual propone seis parámetros para comparar culturas distintas: la distancia de poder (alta o baja), el individualismo vs. el colectivismo, la masculinidad vs. la feminidad, la evitación o la aceptación de incertidumbre, la orientación a largo/corto plazo y la indulgencia o la falta de la misma. El sitio web del Centro Hofstede incluye definiciones de estos términos y una página en que los aprendices pueden comparar las culturas de varios países usando estos parámetros (https://geert-hofstede.com/countries.html). Después de ver los resultados (p. ej., el individualismo se suele asociar más con los EE. UU. que con los países latinos), los estudiantes PREE pueden buscar ejemplos o situaciones en sus experiencias diarias que sirvan para sustentar o rechazar estos parámetros culturales. Además, los estudiantes PREE pueden emplear ejercicios prácticos de concienciación cultural basados en el marco teórico de Hofstede (Peace Corps Information Collection and Exchange, s. f.). Otra actividad para elevar su conciencia cultural sería comparar las creencias culturales de las comunidades latinas estadounidenses (p. ej., machismo/marianismo, personalismo, familismo) con lo que se encuentra en el país anfitrión. Después, en las clases de lengua y cultura del programa PREE los estudiantes EL2 y ELH podrán compartir sus reflexiones para entender mejor las percepciones de ambos grupos sobre la realización de los valores culturales latinos en los EE. UU. y en el país anfitrión.

El portafolio electrónico también podría ayudarles a convertirse en agentes de su propio aprendizaje. Por ejemplo, el portafolio debe contener una lista de sus metas lingüísticas y culturales para su estancia en el extranjero. Durante el semestre los aprendices necesitarían subir artefactos que comprueben el alcance de esas metas (comparar/contrastar un aspecto social de la cultura nativa y la cultura meta). Además de ensayos escritos, los artefactos pueden incluir blogs/blogs con fotos y videos que ayudan a contar sus experiencias en el extranjero. Asimismo, los portafolios contendrían reflexiones semanales sobre sus experiencias individuales en el programa PREE. Esas reflexiones podrían incluir temas sobre su concepto de identidad como estudiante de EL2 o ELH (Shively 2016), experiencias positivas o negativas que afectan a su motivación (Talburt y Stewart 1999; Kinginger 2008) y su inclinación a comunicarse (MacIntyre *et al*. 1998) con HN. Por medio de estas reflexiones los aprendices pueden reconocer los factores que más contribuyen a su éxito, o la falta del mismo, en su experiencia PREE.

Otra actividad consistiría en una serie de interacciones entre los aprendices y sus amigos mediante el uso de tecnologías compartidas por la mayoría de participantes del programa PREE. A pesar de que Kinginger (2008) mostró que los estudiantes PREE recurrían más a las redes sociales virtuales para mantener sus lazos con su lengua y cultura nativas, Back (2013) y Martínez-Arbelaiz, Areizaga y Camps (2016) encontraron que utilizaban Facebook y WhatsApp en la lengua meta en contextos PREE. Se podría exigir que los aprendices mandaran mensajes textuales en español para negociar una cita con amigos de EL2 y HN. Antes de exigirles ese tipo de interacción, sin embargo, sería necesario presentar ejemplos de netiqueta (la cortesía esperada en las comunicaciones de Internet) y las abreviaturas más comunes en conversaciones virtuales entre hablantes de español de esa comunidad, para que puedan acceder más fácilmente a dicha comunidad de práctica. Los estudiantes podrían citarse en Google Hangouts o participar en juegos virtuales (p. ej., PokemonGo) con el objetivo de descubrir varios sitios de interés en la localidad anfitriona y luego comentar estas experiencias en sus reflexiones semanales.

Para evaluar estas tareas de manera adecuada, hay que usar procedimientos con validez ecológica, es decir, rúbricas distintas para obras producidas por los aprendices en géneros y contextos distintos (p. ej., para cierto acto de habla formal vs. informal, o para una carta de presentación vs. un ensayo académico). Estas rúbricas resultan de suma importancia si el alumno PREE toma una clase de español para fines específicos o si participa en una pasantía o una oportunidad de aprendizaje-servicio donde el aprendiz encontrará la necesidad de crear

productos útiles para el servicio a la comunidad (véanse el Capítulo 31 de Lear y Abbott y el Capítulo 34 de Sánchez-López en este volumen).

4.3. El desarrollo de programas PREE eficaces

Las siguientes sugerencias programáticas se basan en la información recogida de anteriores investigaciones, la encuesta de directores de programas en el extranjero, las implicaciones pedagógicas para el currículo PREE y el estudio de Baker-Smemoe *et al.* (2014), que sugieren que los predictores más fuertes de éxito son el dominio inicial del estudiante, su sensibilidad cultural y la formación de redes sociales profundas en la sociedad anfitriona.

En primer lugar, los profesores y los consejeros académicos deben destacar las ventajas de poseer una base gramatical sólida antes de participar en un programa PREE (Lafford 2006). Ese dominio de vocabulario y estructuras básicas de la lengua meta facilitarán la adquisición de expresiones idiomáticas y de estructuras más avanzadas cuando el estudiante se encuentre en el país anfitrión, y estas a su vez le ayudarán a participar en conversaciones más amplias y redes sociales más profundas en el contexto PREE.

Antes de participar en un programa PREE, los alumnos también precisan de información pertinente sobre lo que pueden encontrar en el país anfitrión. Estas orientaciones se pueden presentar mediante reuniones o módulos virtuales que aportan información práctica sobre el programa (p. ej., geografía del lugar, el sistema de evaluación utilizado, los libros de textos, etc.) y el uso de herramientas y estrategias (p. ej., el uso de recursos web sobre temas gramaticales y pragmáticos [Sykes 2006] o intercambios conversacionales con hablantes nativos) para facilitar su desarrollo lingüístico y cultural. Estas orientaciones deberían incluir también detalles sobre el proceso de aprender una L2, algunos conceptos sociolingüísticos (p. ej., la diferencia entre lengua, dialecto, habla y registro), algunas normas pragmáticas locales y algunas estrategias de aprendizaje y de comunicación. Es importante también dar información sobre la historia del lugar PREE, el proceso de aculturación (Bennett 2004) y unas comparaciones culturales generales entre los valores culturales del país de origen o de residencia y del país anfitrión (Hofstede 1983). Para crear la base de las redes sociales que formarán en el contexto PREE, los estudiantes pueden establecer una relación social con su familia anfitriona por medio de Facebook, Google Hangouts u otra plataforma social antes de llegar. Además, pueden recibir entrenamiento para realizar entrevistas etnográficas con HN en la cultura meta y para hacer reflexiones profundas sobre sus experiencias. Asimismo, es imprescindible incluir un módulo informativo para que los estudiantes de ELH entiendan las ideologías lingüísticas que puedan encontrar —ideologías que privilegian la variedad estándar sobre sociolectos locales y que no reconocen la viabilidad de su propia manera de hablar.

Es más, hay medidas que se pueden tomar en el país anfitrión para facilitar el éxito de los estudiantes PREE. Por ejemplo, se podrían explicar conceptos sociolingüísticos básicos a las familias anfitrionas e incluir un enfoque en las variantes lingüísticas de los estudiantes de ELH y hacer hincapié en su valor y validez en ciertos contextos sociales de los EE. UU. Asimismo, sería útil explicarles a las familias anfitrionas las diferencias pragmáticas entre el inglés y el español para evitar malentendidos culturales por parte del hablante norteamericano cuando conversa con hablantes de la cultura meta. Además, sería beneficioso establecer de antemano pasantías o prácticas, oportunidades para el aprendizaje-servicio e intercambios con estudiantes en los mismos campos académicos que los estudiantes PREE para que puedan hablar sobre sus intereses académicos comunes y aprender más sobre su carrera en el país anfitrión.

Cuando empiezan los programas PREE, se puede organizar una orientación *in situ* para animar a los estudiantes a que aprovechen las oportunidades para crear redes sociales profundas con los HN por medio de intercambios, clubes deportivos, clases de baile, membresías a

gimnasios u otras actividades que requieran una participación activa. Asimismo, los programas deben exigir una reunión semanal en que los alumnos pueden hablar de sus éxitos, frustraciones y experiencias diarias; además, deben tener acceso a un psicólogo para que les ayude con problemas emocionales que puedan presentarse durante el proceso de aculturación. En esta reunión periódica también pueden discutir los temas que aparecen en Paige *et al.* (2006) (p. ej., estrategias para aprender la cultura y la lengua meta) o Peace Corps Information Collection and Exchange (s. f.) (p. ej., la diversidad cultural, obligaciones personales y sociales, el concepto del tiempo, relaciones sociales), para tomar conciencia de las etapas de aculturación por las cuales podrían pasar. El programa PREE también puede establecer sesiones virtuales con clases de lengua, cultura y lingüística en el país de origen para tener la oportunidad de hablar de sus experiencias de aculturación con estudiantes que piensan ir al extranjero el próximo semestre.

Además de efectuar oportunidades de interacción con HN, los programas PREE deben crear cursos nuevos que faciliten el desarrollo de la concienciación sociocultural y pragmática, por ejemplo, cursos sobre sociolingüística, pragmática comparada, la competencia intercultural, las minorías lingüísticas en el país anfitrión, el español para fines específicos (turismo, negocios, ámbito sanitario), y los medios de comunicación hispanohablantes.

Una vez que los alumnos PREE regresan, las instituciones universitarias de su país de origen y los programas PREE pueden crear oportunidades para facilitar el mantenimiento de los lazos sociales que se han creado en el extranjero. Por ejemplo, la universidad de origen puede ofrecer un curso práctico/proyecto de honores en el cual esos ex estudiantes PREE (de EL2 y ELH) visiten las clases de español (EL2 y ELH) de su universidad para hablar de su propio desarrollo lingüístico y cultural en un programa PREE (Shively 2018). Los ex estudiantes PREE también pueden mostrarles sus portafolios y explicar cómo gestionaron su propio aprendizaje para alcanzar metas personales, lingüísticas y culturales. Además de estas visitas, los estudiantes PREE pueden recibir crédito por mantener sus redes sociales con amigos hispanohablantes y por reflexionar sobre su competencia lingüística e intercultural un semestre o un año después de su experiencia PREE.

Para concluir, el campo de las investigaciones PREE ha proporcionado bastante información sobre el desarrollo de las competencias lingüística y pragmática de los aprendices de español como L2 en el extranjero. Sin embargo, para completar una visión comprehensiva de la complejidad de la experiencia PREE será necesario realizar más estudios que nos proporcionen datos para poder comprender mejor cómo tiene lugar el desarrollo de las competencias discursiva, sociocultural y estratégica. Cabe recalcar también las implicaciones de estas investigaciones para crear objetivos, intervenciones y actividades pedagógicas que formen parte de programas PREE eficaces y que fomenten la creación de individuos multilingües y multiculturales, requisitos imprescindibles para superar de manera exitosa los desafíos a los que nos enfrentamos en un mundo globalizado.

Notas

1 Veinticinco directores respondieron a todas las preguntas de la encuesta. Otros seis, quienes no completaron la encuesta en su totalidad, sí respondieron a las preguntas de esta sección.

2 El resto, cuatro directores, no respondieron a la pregunta.

Bibliografía recomendada

Churchill, E. y M. DuFon, eds. 2006. *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

Collentine, J. y B. Freed, eds. 2004. "Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 26: 2.

Kinginger, C. 2013. *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Ámsterdam: John Benjamins.

Pellegrino-Aveni, V. A. 2005. *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía citada

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2016. "Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments". www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf.

Back, M. 2013. "Using Facebook Data to Analyze Learner Interaction during Study Abroad". *Foreign Language Annals* 46 (3): 377–401.

Baker-Smemoe, W., D. P. Dewey, J. Brown y R. A. Martinsen. 2014. "Variables Affecting L2 Gains during Study Abroad". *Foreign Language Annals* 47 (3): 464–486.

Bennett, M. 2004. "Becoming Interculturally Competent". En *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, ed. J. Wurzel, 62–77. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, J. M. 2008. "Transformative Training: Designing Programs for Culture Learning". En *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations*, ed. M. A. Moodian, 95–110. Thousand Oaks, CA: Sage.

Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei y S. Thurrell. 1995. "A Pedagogically-Motivated Model with Content Specification". *Issues in Applied Linguistics* 6: 5–35.

Cohen, A. D., R. Oxford y J. C. Chi. 2006. "Language Strategy Use Survey". En *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*, 68–74. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Collentine, J. 2004. "The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development". *Studies in Second Language Acquisition* 26: 227–248.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Díaz-Campos, M. 2006. "The Effect of Style in Second Language Phonology: An Analysis of Segmental Acquisition in Study Abroad and Regular-Classroom Students". En *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, eds. C. A. Klee y T. L. Face, 26–39. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Doughty, C. y M. Long. 2003. "Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning". *Language Learning and Technology* 7 (3): 50–80.

Durrant, M. B. y C. R. Dorius. 2007. "Study Abroad Survey Instruments: A Comparison of Survey Types and Experiences". *Journal of Studies of International Education* 11 (1): 33–53.

Dwyer, M. M. 2004. "More is Better: The Impact of SA Program Duration". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10: 151–164.

Félix-Brasdefer, C. y M. Hasler-Barker. 2015. "Complimenting in Spanish in a Short-Term Study Abroad Context". *System* 48: 75–85.

Grey, S., J. G. Cox, E. J. Serafini y C. Sanz. 2015. "The Role of Individual Differences in the Study Abroad Context: Cognitive Capacity and Language Development during Short-Term Intensive Language Exposure". *Modern Language Journal* 99 (1): 137–157.

Hernández, T. A. 2010. "The Relationship among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context". *Modern Language Journal* 94 (4): 600–617.

Hofstede, G. 1983. "National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations". *International Studies of Management and Organization* 13 (1–2): 46–74.

Isabelli, C. A. 2007. "Development of the Spanish Subjunctive by Advanced Learners: Study Abroad Followed by At-Home Instruction". *Foreign Language Annals* 40 (2): 330–341.

Isabelli-García, C. 2006. "Study Abroad Social Networks, Motivation and Attitudes: Implications for Second Language Acquisition". En *Language Learners in Study Abroad Contexts*, eds. E. Churchill y M. DuFon, 231–258. Clevedon: Multilingual Matters.

Kinginger, C. 2008. *Language Learning in SA: Case Studies of Americans in France*. *Modern Language Journal* 92: Monograph. Oxford: Blackwell.

LaBrozzi, R. M. 2012. "The Role of Study Abroad and Inhibitory Control on Processing Redundant Cues". En *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*, eds. K. Geeslin y M. Díaz-Campos, 228–241. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Lafford, B. 2004. "The Effect of Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language". *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2): 201–226.

Lafford, B. 2006. "The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions". En *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, eds. C. Klee y T. Face, 1–25. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Lafford, B. 2015. "Implications of LSP Curricular Design for Mainstream World Language Classes". *CASLS InterCom*. https://casls.uoregon.edu/pages/professionaldevelopment/intercom.php.

Lafford, P. y B. Lafford. 2005. "CMC Technologies for Teaching Foreign Languages: What's on the Horizon". *CALICO Journal* 22 (3): 679–709.

Lee, L. 2012. "Engaging Study Abroad Students in Intercultural Learning through Blogging and Ethnographic Interviews". *Foreign Language Annals* 45 (1): 7–21.

Llanes, À. y C. Muñoz. 2013. "Age Effects in a Study Abroad Context: Children and Adults Studying Abroad and at Home". *Language Learning* 63: 63–90.

MacIntyre, P. D., R. Clément, Z. Dörnyei y K. A. Noels. 1998. "Conceptualizing Willingness to Communicate in a Second Language: A Situational Model of Second Language Confidence and Affiliation". *Modern Language Journal* 82 (4): 545–562.

Magnan, S. y M. P. Back. 2007. "Social Interaction and Linguistic Gain during SA". *Foreign Language Annals* 40 (1): 43–61.

Magnan, S. y B. Lafford. 2012. "Learning through Immersion during Study Abroad". En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass y A. Mackey, 525–540. Londres y Nueva York: Routledge.

Martínez-Arbelaiz, A., E. Areizaga y C. Camps. 2016. "An Update on the Study Abroad Experience: Language Choices and Social Media Abroad". *International Journal of Multilingualism* 1: 1–16.

McLeod, M. y P. Wainwright. 2009. "Researching the Study Abroad Experience". *Journal of Studies in International Education* 13 (1): 66–71.

Paige, R. M., A. D. Cohen, B. Kappler, J. C. Chi y J. P. Lassegard. 2006. *Maximizing Study Abroad: A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. 2ª ed. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Peace Corps Information Collection and Exchange. s. f. *Culture Matters: The Peace Corps Cross-Cultural Workbook*. U.S. Government Printing Office. http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/T0087_culturematters.pdf.

Penman, C. y S. Ratz. 2015. "A Module-Based Approach to Foster and Document the Intercultural Process before and during the Residence abroad". *Intercultural Education* 26 (1): 49–61.

Pourhosein Gilakjani, A. 2012. "Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and their Impacts on English Language Teaching". *Journal of Studies in Education* 2 (1): 104–113.

Regan, V., M. Howard e I. Lemée. 2009. *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Clevedon: Multilingual Matters.

Riegelhaupt, F. y R. I. Carrasco. 2000. "Mexico Host Family Reactions to a Bilingual Chicana Teacher in Mexico: A Case Study of Language and Culture Clash". *Bilingual Research Journal* 24: 405–421.

Schmidt-Rinehart, B. C. y S. M. Knight. 2004. "The Homestay Component of SA: Three Perspectives". *Foreign Language Annals* 37 (2): 254–262.

Segalowitz, N. y B. Freed. 2004. "Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in at Home and SA Contexts". *Studies in Second Language Acquisition* 26: 173–199.

Shively, R. 2011. "L2 Pragmatic Development in Study Abroad: A Longitudinal Study of Spanish Service Encounters". *Journal of Pragmatics* 43 (2): 1818–1835.

Shively, R. 2016. "Heritage Language Learning in Study Abroad: Motivation, Identity Work and Language Development". En *Advances in Spanish as a Heritage Language*, ed. D. Pascual y Cabo, 259–280. Ámsterdam: John Benjamins.

Shively, R. 2018. "Study Abroad". En *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage/Minority Language*, ed. K. Potowski. Londres y Nueva York: Routledge.

Sunderman, G. y J. F. Kroll. 2009. "When Study-Abroad Experience Fails to Deliver: The Internal Resources Threshold Effect". *Applied Psycholinguistics* 30: 79–99.

Sykes, J. 2006. *Dancing with words*. Center for Advanced Research on Language Acquisition. http://carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/home.html.

Talburt, S. y M. A. Stewart. 1999. "What's the Subject of SA? Race, Gender and 'Living Culture'". *Modern Language Journal* 91: 163–175.

Tokowicz, N., E. B. Michael y J. F. Kroll. 2004. "The Roles of Study-Abroad Experience and Working Memory Capacity in the Types of Errors Made during Translation". *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 255–272.

Watanabe, Y., J. Norris y M. González-Lloret. 2009. "Identifying and Responding to Evaluation Needs in College Foreign Language Programs". En *Toward Useful Program Evaluation in College Foreign Language Education*, eds. J. M. Norris, J. McE. Davis, C. Sinicrope y Y. Watanabe, 5–58. Honolulu, HI: University of Hawai'i.

34
ESPAÑOL PARA LAS PROFESIONES
(Spanish for the professions)

Lourdes Sánchez-López

1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo proporcionar un sólido punto de referencia en el campo del español para las profesiones (EP). En la primera sección, se ofrece una visión teórica de la historia de EP como subdisciplina emergente dentro del contexto de las lenguas para fines específicos, planteándose el estado, la evolución y el desarrollo del campo a ambos lados del Atlántico bajo la tutela de las principales academias de referencia de educación de lenguas. En la segunda sección se delinea de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos en la enseñanza-aprendizaje de EP. Además, se presentan las características contextuales y metodológicas del campo, así como las singularidades principales que destacan en los principales contextos geográficos de EP. Finalmente, se plantean las diferentes corrientes metodológicas que han surgido en la historia de la disciplina. En la última sección, se ofrece una reflexión sobre los avances programáticos y metodológicos que se han producido en la corta vida del campo de EP. Se desarrollan cinco pautas metodológicas específicas en las áreas de programación (análisis de necesidades), pedagogía (papel del profesor, herramientas didácticas, y comunicación e interculturalidad) y evaluación (formativa y sumativa) basadas en investigaciones y prácticas educativas internacionales.

Palabras clave: español para fines específicos; lenguas para fines específicos; español aplicado; comunicación; interculturalidad

The goal of this chapter is to provide a solid point of reference in the field of Spanish for the professions (SP). In the first section, a theoretical overview of the history of SP as a steadily emerging sub-discipline in the context of languages for specific purposes is presented, considering the state, evolution and development of the field on both sides of the Atlantic under the tutelage of the leading reference academies of language education. In the second section, the following aspects regarding the teaching and learning of SP are outlined: where we come from, where we are and where we are going. In addition, contextual and methodological characteristics of the field are presented, as well as the main peculiarities that stand out in the principal geographical contexts of SP. The different methodological trends that have emerged in the history of the discipline are also discussed in this section. Finally, in the last section, a reflection on the programmatic and methodological advances that have occurred in the short life of the SP field is provided. Five specific

methodological guidelines are detailed for the areas of programming (needs analysis), education (role of the teacher, teaching tools, and communication and interculturality), and evaluation (formative and summative) based on international research and educational best practices.

Keywords: Spanish for specific purposes; languages for specific purposes; applied Spanish; communication; interculturality

2. Estado de la cuestión

La enseñanza y el aprendizaje del español para las profesiones (EP) es una ramificación del español para fines específicos (EFE), que tiene su punto de origen en su disciplina madre, por así decir, las lenguas para fines específicos (LFE). La enseñanza de LFE se originó en la década de 1960 en el Reino Unido y se estableció como inglés para fines específicos (*English for Specific Purposes*, ESP por sus siglas en inglés). Una publicación de referencia, *The Linguistic Sciences and Language Teaching* (Halliday, Strevens y McIntosh 1964), hacía en su día un llamamiento a lingüistas de todo el mundo para que consideraran llevar a cabo investigaciones con muestras lingüísticas en contextos específicos para desarrollar materiales pedagógicos apropiados. El enfoque de la enseñanza de LFE en sus orígenes tenía como meta principal cumplir con las necesidades comunicativas de un grupo específico de personas (Hutchinson y Waters 1987). Desde entonces, se ha dado una lenta pero constante atención global a LFE en la investigación y en el desarrollo de materiales pedagógicos para las profesiones, tales como los negocios, el derecho, la medicina, las ciencias, el trabajo social, la traducción e interpretación, entre otros. Sin embargo, como veremos en este capítulo, el rumbo de LFE ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas, dando paso a un paradigma más amplio que aquel por el que originalmente se abogaba.

A partir de la década de 1980 el español para fines específicos y el español para las profesiones entraron a formar parte de los contextos académicos, especialmente en Europa y Estados Unidos, y más recientemente en algunas partes de Latinoamérica y Asia. Se considera el año 1986, año del ingreso de España en la Unión Europea, como momento histórico fundamental para el comienzo del desarrollo del español para uso profesional (Izquierdo 2009). Pero desde mediados de los años 70 el español para las profesiones había tomado ya un impulso a raíz del establecimiento de un diploma y dos certificados (básico y avanzado) en Español de los Negocios de la Cámara de Comercio de Madrid (Klee 2015). Desde entonces, los crecientes flujos de inmigración de personas hispanohablantes de todas partes de Latinoamérica a Estados Unidos y Europa han influido en los entornos educativos y profesionales a ambos lados del Atlántico, lo cual a su vez ha repercutido en la necesidad de aprender español y, por tanto enseñar, para contextos específicos. En Estados Unidos el español es el idioma que más se enseña en todos los niveles de la educación primaria, secundaria y terciaria (Lacorte y Suárez García 2014) y el segundo idioma del país, habiendo sobrepasado a la población de hablantes de español en España con casi 52 millones de hispanohablantes en 2015 (Fernández Vítores 2016). Se estima que la población hispana de los Estados Unidos alcanzará los 138 millones (30% de la población total) en el año 2050 (US Census Bureau 2015). En Europa, el español es la segunda lengua que más se enseña después del inglés (Fernández Vítores 2016). Además, la población que habla español está creciendo debido a la inmigración desde muchos países latinoamericanos. Por ejemplo, en España el 63% de la población total de inmigrantes proviene de Latinoamérica y el Caribe (OECD/EU 2015). A medida que sigue aumentando el número de hablantes de español como primera lengua (unos 472 millones) y como primera y segunda lengua (unos 567 millones, 7,8% de la población mundial) (Fernández Vítores 2016), el español ocupa un lugar prominente en muchos países, especialmente en contextos académicos y profesionales. Así, en relación directa

con el crecimiento del español como idioma mundial, los datos recientes sugieren una necesidad urgente de revisar los planes de estudio de lenguas para satisfacer las necesidades de los estudiantes de L2 y de la sociedad (MLA 2007). Hoy en día las principales obras de referencia de educación de lenguas a ambos lados del Atlántico como son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017) y los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (2015) incluyen la enseñanza y el aprendizaje de LFE y EFE como parte integral de un marco de referencia más amplio. El *MCER* requiere que a partir del nivel intermedio (B1) el aprendiz de español sea capaz de desenvolverse en contextos profesionales. Por su parte, en Estados Unidos los recientemente actualizados *World-Readiness Standards for Learning Languages* recogen, dentro de un rango de nivel de competencia oral para las profesiones desde los niveles Intermedio 1+ (*Intermediate* 1+) hasta el Distinguido (*Distinguished*), los estándares que guían al aprendiz de lenguas hacia una mejor preparación para la universidad, las carreras profesionales y para desenvolverse en un mundo globalizado con destrezas propias del siglo XXI.

3. Consideraciones metodológicas

3.1. Pasado, presente y futuro

El nuevo siglo está siendo testigo de una rápida evolución en el interés por la enseñanza-aprendizaje y por la investigación en EP en la educación superior a nivel internacional. Por ejemplo, numerosas fuentes han documentado que la oferta de cursos y programas de EP ha aumentado durante los últimos 20 años en la educación superior en Estados Unidos (Grosse y Voght 1991, 2012; Sánchez-López 2010, 2012; Lafford 2012; Long y Uzcinski 2012; Long 2013). Del mismo modo, el número y la variedad de publicaciones académicas, conferencias, simposios, así como materiales pedagógicos en EP también se ha multiplicado en los últimos años (Sánchez-López 2010; Long y Uzcinski 2012; Lafford, Abbott y Lear 2014; Hardin 2015). Hoy día, existe un grupo sólido de investigadores y educadores de EP en Europa y Estados Unidos que generan, desarrollan y proyectan un diálogo internacional fuerte y alentador en congresos y talleres de LFE y EFE (véanse los congresos AELFE, CIBER, CIEFE, European Symposium on Languages for Special Purposes, GERES, e International Symposium on Languages for Specific Purposes). Uno de los puntos recurrentes en los que se centran los debates más recientes es en la necesidad de que los profesores de EP se involucren más en proyectos de investigación con el fin de mejorar las prácticas educativas y ampliar los programas de desarrollo profesional (Lafford 2012; Sánchez-López 2012; Doyle 2014; Lafford, Abbott y Lear 2014; Sánchez-López, Long y Lafford 2017).

Como cualquier disciplina académica en desarrollo, EP también se enfrenta a una serie de desafíos documentados que afectan en mayor o menor medida a la evolución del campo y, por lo tanto, a su enseñanza-aprendizaje, como son la necesidad de desarrollar un marco teórico, de ampliar la agenda investigadora, de fortalecer el desarrollo profesional, de establecer más programas de posgrado (sobre todo en Estados Unidos), de mejorar el reconocimiento del campo, de establecer más lazos interdisciplinares, y también de integrar la experiencia práctica y el aprendizaje-servicio como parte fundamental de EP (véase Lafford 2012; Sánchez-López 2013a, 2014; Doyle 2013, 2014; Lafford, Abbott y Lear 2014; Ruggiero 2014; Sánchez-López, Long y Lafford 2017). Pero, con los retos también llegan los beneficios (para los aprendices, los profesores, las universidades y las comunidades) de las nuevas disciplinas. En el caso de EP, algunos de estos importantes beneficios son el enriquecimiento de los programas de español tradicionales con nuevos estudiantes que buscan la utilidad práctica y aplicada del aprendizaje del idioma con un enfoque humanístico (Lafford, Abbott y Lear 2014). Otro beneficio es el establecimiento de una agenda investigadora rica y variada que sirva de motor no solo para desarrollar la

pedagogía del campo, sino también para establecer lazos interdisciplinares internos y externos (Doyle 2013, 2014; Lafford 2013; Sánchez-López, Long y Lafford 2017). Un tercer beneficio de los programas de EP es el aporte de flexibilidad y creatividad pedagógicas (al profesor) y curriculares (al programa de español) (Sabater 2000; Sánchez-López 2012). Un cuarto beneficio que algunos autores destacan es la institución de colaboraciones valiosas con miembros (empresas y agencias) de la comunidad mediante el componente de las prácticas y el aprendizaje-servicio, colaboraciones que pueden ayudar a promocionar las humanidades, traer ingresos económicos al departamento y a la universidad y acarrear beneficios mutuos para todos los participantes (estudiante, profesor y socio comunitario) (Lear 2012; Lafford, Abbott y Lear 2014).

3.2. Características contextuales y metodológicas de EP

¿En dónde reside la especificidad de EP? La especificidad de los cursos o programas de EP no necesariamente viene determinada por el contexto profesional específico. También depende de las necesidades de los propios estudiantes, es decir, los cursos varían dependiendo de los alumnos que los cursan, por lo que se recomienda realizar un análisis de necesidades antes del desarrollo del curso o del programa. Además, la especificidad está determinada por las necesidades sociales del momento. Por ejemplo, el crecimiento del español como idioma de comunicación en distintas regiones y profesiones, como se ha establecido en la sección anterior, determinará la necesidad de aprendizaje de EP. Un ejemplo es la necesidad cada vez mayor de comunicación en español entre profesionales de la salud y pacientes en Estados Unidos debido al aumento de la población hispanohablante en este país como se ha establecido anteriormente. Esta situación social hace que cada vez más estudiantes de ciencias de la salud tomen cursos de español médico con vistas a su futuro profesional más competitivo (Hardin 2015; Martínez 2015, 2016).

Los cursos y programas de EP están dirigidos a los estudiantes adultos preferiblemente con una base general de la lengua (lo que conocemos como español para fines generales), ya que esta es necesaria para poder desarrollar destrezas comunicativas en contextos profesionales específicos. En líneas generales, los cursos y programas de EP se desarrollan normalmente en función de: (1) el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes; (2) la mayor o menor urgencia de utilizar la lengua en un contexto profesional; (3) las características específicas de dicho contexto; y (4) el diseño de un programa que promueva el proceso de aprendizaje (Hutchinson y Waters 1987). Por todas estas razones, EP representa la enseñanza del español de acuerdo con las características de los alumnos, y su enseñanza se determina en gran medida teniendo estos elementos en cuenta. Por lo general, la oferta de cursos y programas de EP se limita principalmente a estudiantes universitarios o adultos por dos razones. Por una parte, los estudiantes deben tener una base general de la lengua con la que poder trabajar como se ha mencionado anteriormente; por otra parte, el sistema universitario permite una mayor flexibilidad para experimentar con la oferta de cursos que la educación primaria y secundaria. Recientemente, Upton (2012) ha añadido un elemento nuevo como característica esencial de la definición del campo, el *empoderamiento* que tiene el estudiante de lenguas para fines específicos para ser capaz de analizar el discurso especializado y, como especialista que es, tomar responsabilidad del desarrollo de su propio aprendizaje fuera del aula.

3.3. Corrientes curriculares en EP

Actualmente existen tres corrientes curriculares en EP que han surgido en orden cronológico y que son el producto de la evolución, maduración y avance del campo. La primera, con más tradición, que aquí llamamos *Cursos y programas independientes de EP*, aboga por la oferta de

cursos para profesiones específicas (negocios, medicina, derecho, trabajo social, turismo, traducción, interpretación, entre otros) como parte de programas de español general o de programas independientes en EP o EFE (certificados, concentraciones, licenciaturas o programas de posgrado) para atender las necesidades sociales y comunitarias (Doyle 2010, 2017; Sánchez-López 2010, 2012, 2013b; King de Ramírez y Lafford 2013). Es decir, se desarrollan cursos y programas basados en un análisis de necesidades para atender las necesidades específicas de los aprendices, de la comunidad y de la sociedad global del momento.

La segunda corriente curricular, más reciente que la primera, que aquí llamamos *Elementos integrados de EP*, aboga por la integración regularizada y continuada de elementos lingüísticos y culturales propios de las profesiones de principio a fin del diseño curricular de español general. Los proponentes de este diseño curricular abogan por la integración "émica", es decir, desde dentro, frente a la separación de diseños curriculares (Abbott y Lear 2010; Lafford, Abbott y Lear 2014). Además, dentro de esta corriente, se aboga por la búsqueda de puntos en común en lugar de los puntos de divergencia entre los objetivos del aprendizaje del español con fines específicos y con fines generales (EFG) para poder diseñar programas híbridos que respondan a las necesidades sociales y profesionales del momento (Spaine Long 2013) dentro de un contexto humanístico. Como extensión de esta corriente, un grupo de investigadores propone la integración de elementos comunicativos y culturales en la clase de español en todos los niveles con el objetivo de proporcionar a los alumnos destrezas de *liderazgo* para fortalecer su futuro profesional, independientemente de la profesión o el rango (Spaine Long 2013; Doyle 2014; Uribe *et al.* 2014).

La tercera corriente curricular, la más reciente de las tres, que aquí llamamos *Coexistencia*, propone que debe haber lugar para los dos enfoques anteriormente expuestos (separación e integración) en los diseños curriculares. Los niveles iniciales e intermedios de aprendizaje del español, incluso comenzando en la educación secundaria, son idóneos para la integración de elementos de EP comunes al mundo profesional en general. En este marco teórico, se daría paso a cursos más específicos más adelante en el proceso de aprendizaje, una vez la competencia comunicativa del alumno se encuentre en un nivel intermedio-avanzado y sus intereses profesionales ya estén un poco más definidos (Sánchez-López 2013b, 2017; Doyle 2017).

3.4. Singularidades curriculares según el contexto geográfico

A día de hoy existen aparentes singularidades en la práctica de EP a ambos lados del Atlántico. Es importante que el profesor de EP tenga constancia de estas diferencias a fin de no solo planear programas y encauzar diseños curriculares de forma estratégica, sino también para abrir nuevos caminos transatlánticos en la práctica y en la investigación de EP. En primer lugar, en España y el resto de Europa, además del español para negocios y para profesionales de la salud, otros campos específicos que se estudian ampliamente son la traducción y la interpretación (Doyle 2012; Cerezo 2015; Jiménez-Crespo 2015). Así, en Europa existen importantes instituciones, departamentos y agencias gubernamentales y privadas dedicadas a la investigación y a la práctica de tanto la traducción como la interpretación como son, entre otros, la agencia ETC Europe, el Centro de Traducción para los Órganos de la Unión Europea, la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, y el Centro para Estudios de la Traducción de la Universität Wien en Austria. Por el contrario, en Estados Unidos actualmente tan solo existen un número reducido de programas universitarios dedicados a la educación y el entrenamiento en áreas de traducción e interpretación para contextos profesionales como por ejemplo el Centro de Estudios de la Traducción en la University of Illinois Urbana-Champaign, la Wake Forest University, o la University of North Carolina at Charlotte (Doyle 2010; Cerezo 2015; Jiménez-Crespo 2015). Sin embargo, la American Translators Association (ATA) hace un llamamiento a la necesidad de

aumentar el número de programas de entrenamiento en traducción e interpretación en Estados Unidos, por lo que podemos augurar un aumento en este tipo de programas en un futuro cercano. La segunda singularidad más notable, esta vez en la universidad estadounidense, es la integración fundamental y cada vez más generalizada de un componente de aprendizaje-servicio y prácticas (*internships*) en el programa curricular de EP (véase por ejemplo Abbott y Lear 2010; Lafford 2012, 2013; Long y Uzcinski 2012; Sánchez-López 2012, 2014; Rabin 2015), los cuales son menos frecuentes en diseños curriculares universitarios de EP europeos (véase el Capítulo 31 de Lear y Abbott en este volumen). Estas dos diferencias se pueden apreciar en congresos, talleres y publicaciones a ambos lados del Atlántico. Un ejemplo ilustrativo son los programas del XX European Symposium on Languages for Special Purposes (Universität Wien 2015) y el III International Symposium on Languages for Specific Purposes (Arizona State University, Phoenix, 2016), donde aparecen 18 sesiones dedicadas a la traducción y/o a la interpretación en el primero frente a tres en el segundo. Por su parte, el tema del aprendizaje-servicio y aprendizaje en servicio comunitario y las pasantías (locales o en el extranjero) han encontrado un lugar propio y reconocido en congresos, talleres y publicaciones en EFE y EP en Estados Unidos, mientras que aún se encuentra en fase inicial en España o Latinoamérica (Rabin 2015). La tercera singularidad que destaca hoy día entre los dos lados del Atlántico es el desarrollo desigual de los programas de EP de posgrado y de entrenamiento pedagógico para profesores (Long y Uzcinski 2012; Ruggiero 2014; Lafford 2017). Tal desarrollo se encuentra claramente más avanzado en España y otros países europeos que en Estados Unidos, donde apenas tal desarrollo curricular de posgrado está comenzando. Finalmente, la cuarta singularidad que destaca (relacionada con la anterior) es la falta de profesores de EP con permanencia y cátedra (*tenure track* y *tenure* en inglés) en el sistema estadounidense (Long, M.K. 2013; Sánchez-López, Long y Lafford 2017). Estas singularidades que existen en el campo de EP según el contexto geográfico, nos recuerdan una vez más, no solo que el español es una lengua viva, sino también que el campo madura y se desarrolla en función de las necesidades y obligaciones contextuales del momento.

4. Pautas para la enseñanza del español para las profesiones

Independientemente de la corriente curricular que se siga según las necesidades contextuales, se recomienda considerar cinco *pautas* fundamentales para la enseñanza de EP, con el fin de optimizar los resultados del proceso de aprendizaje, del uso de la lengua y del conocimiento intercultural (Consejo de Europa 2002; ACTFL 2015). Estas pautas, que tienen que ver con el papel múltiple del profesor de EP, con la importancia de realizar un análisis de necesidades, con la interconexión entre comunicación e interculturalidad, con el manejo de ciertas herramientas didácticas útiles para la clase de EP, y con la evaluación tanto formativa como sumativa en programas y cursos de EP, pueden servir de guía al profesor y al estudiante de posgrado de EP a la hora de desarrollar diseños curriculares y de establecer programas nuevos (Sánchez-López 2010; Aguirre Beltrán 2012; Robles Ávila y Sánchez Lobato 2012; Sánchez-López, Long y Lafford 2017).

4.1. El profesor y su papel múltiple

El profesor de EP se enfrenta a una multitud de responsabilidades en la enseñanza diaria (véanse Sabater 2000; Lafford 2012; Basturkmen 2013; Sánchez-López 2012; Taillefer 2013). Este no solamente es *profesor de lengua y cultura*, sino también *investigador*, *colaborador*, *diseñador de materiales pedagógicos*, *evaluador* y, en ciertos casos, también *asesor de CLIL* (*Content and Language Integrated Learning/Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido*) en contextos universitarios. Exploramos a

continuación lo que implica cada uno de estos roles para el profesor de EP y la enseñanza del español.

En su rol como *investigador*, cuando la situación curricular lo permita, el profesor de EP debe ser flexible para poder diseñar y ajustar sus planes de estudio de acuerdo con la demanda y las necesidades de la comunidad profesional local y global, y cuando se requiera, de acuerdo con los resultados del análisis de necesidades establecida a priori. Como *colaborador*, aunque el profesor de EP no necesita ser un experto en el campo profesional, sí debe tener un sincero interés en desarrollar sus conocimientos en ese ámbito con el fin de conectar con los estudiantes, colaborar con profesores de las asignaturas del contenido o expertos profesionales en la materia, y encontrar los recursos didácticos más adecuados. Además, debido al número reducido de libros de texto y otros materiales didácticos publicados de EP en cualquiera de las áreas de estudio (negocios, ciencias de la salud, derecho, turismo, etc.), el profesor normalmente se ve obligado no solo a buscar materiales complementarios, sino a ser *diseñador de materiales pedagógicos* y, con frecuencia, crearlos. Por este motivo existen útiles foros y blogs destinados a compartir información y materiales de EFE como por ejemplo espanolfinesespecificos.com, NOBLE: *Language Learning for Business and the Professions*, Español de los negocios (y algo más), y Centro Virtual Cervantes. En su rol de *evaluador*, el profesor de EP no solamente debe evaluar el progreso de la competencia comunicativa de sus alumnos, como cualquier profesor de español, sino que además deberá evaluar si la competencia comunicativa alcanzada es la adecuada para satisfacer las necesidades profesionales específicas de cada situación profesional. Asimismo, deberá evaluar la validez del diseño curricular que esté utilizando en su clase o programa, es decir, deberá comprobar que su plan de estudios e implementación didáctica sean los adecuados para alcanzar la meta académica. Finalmente, en algunos casos el profesor de EP se encuentra con el papel añadido de *asesor de CLIL* y programas experimentales en los que contenido y lengua se enseñan conjuntamente por equipos de profesores de las dos disciplinas (*team-based teaching and learning*).

4.2. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es una de las características principales que define EP (Sánchez-López 2010, 2012), debido a que con el tiempo su enfoque se ha ampliado hasta incluir, además de una investigación de los requisitos lingüísticos de la situación meta, también las necesidades relacionadas con factores específicos de los aprendices y el contexto de la enseñanza. Debido a que el análisis de necesidades se puede (y se debe) repetir a medida que sea necesario, los resultados de este pueden ayudar al profesor a realizar cambios en el rumbo del diseño curricular con una base más fundada. Los profesores investigan lo que los aprendices necesitan saber o ser capaces de hacer en español para funcionar con eficacia en su profesión presente o futura. El análisis de necesidades hoy en día se centra en los siguientes elementos: el análisis de la situación actual, es decir, la capacidad lingüística de los aprendices para realizar tareas o funciones requeridas en la profesión específica (por ejemplo, averiguar de antemano qué funciones de la lengua necesitaría poder manejar una enfermera que trabaja en una clínica pediátrica en California); la investigación de las necesidades subjetivas de los aprendices o lo que desean aprender (por ejemplo, antes de comenzar un curso de español para policías se puede realizar un análisis funcional para averiguar qué actos del habla necesitan poder manejar los aprendices para llevar a cabo una conversación básica en español en una parada de tráfico en Florida); la investigación de las necesidades objetivas identificadas a través del análisis de la situación meta de los aprendices (por ejemplo, investigar de antemano cuáles son las necesidades comunicativas e interculturales de profesores de educación primaria para establecer conversaciones básicas orales y escritas con las familias de sus alumnos hispanohablantes en el estado de Texas); y el

análisis de los medios, que incluye la evaluación del contexto de la enseñanza y la preparación del profesor (por ejemplo, establecer colaboraciones con profesores de la facultad de negocios para obtener ayuda relacionada a la disciplina, si es que fuera necesario, en un curso de español avanzado para los negocios). En general, los métodos tradicionales de análisis de necesidades recurren al uso de cuestionarios y entrevistas para averiguar las percepciones de las necesidades del alumno, complementados por un análisis lingüístico en la profesión meta (por ejemplo, el análisis funcional o acto de habla en el caso de la comunicación hablada y el análisis de textos en el caso de la comunicación escrita). Otra tendencia más reciente es el análisis de las tareas del mundo real en la profesión meta, debido a que cada vez más, el foco principal de la investigación es el análisis de las perspectivas del aprendiz y de los empleadores (King de Ramírez y Lafford 2017). Últimamente observamos el surgimiento de enfoques etnográficos para realizar análisis de necesidades de la comunicación en la profesión meta. Este enfoque se utiliza junto al análisis lingüístico de textos, incluyendo el análisis de género y la lingüística de corpus (para más información sobre el análisis de necesidades en LSP véase Basturkmen 2013, Long, M.H. 2013).

4.3. Comunicación e interculturalidad

Dado que los aprendices de EP necesitan el español para comunicarse en contextos profesionales específicos, la comunicación debe ser precisa (Sánchez-López 2012), por ejemplo, mediante el uso del léxico técnico específico, y debe haber un enfoque en el conocimiento del contexto cultural para promover el intercambio comunicativo claro y eficaz entre profesionales. Por lo tanto, la atención en el aula se concentrará en la reducción de la falta de comunicación y malos entendidos, los cuales pueden tener consecuencias negativas en muchas situaciones profesionales (King de Ramírez y Lafford 2014; Riutort Cánovas 2010). Tanto el *MCER* (Consejo de Europa 2002) como los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015) reflejan la necesidad de desarrollar destrezas profesionales que permitan al aprendiz de español realizar las acciones que se necesitan dentro de un contexto profesional. El alumno de EP debe por lo tanto aprender el español de especialidad y al mismo tiempo convertirse en un profesional intercultural, alguien capaz de establecer y mantener relaciones interpersonales y profesionales con personas de otras culturas en español. El desarrollo de sus competencias profesionales dependerá del éxito de la comunicación lingüística y del entendimiento intercultural. Entre las múltiples técnicas didácticas utilizadas para fomentar la competencia intercultural en la clase de EP destacamos la unidad cultural constructiva (UCC), la cual ha sido diseñada a partir de los principios del constructivismo (Brooks y Brooks 1993) para ayudar a desarrollar la competencia intercultural en clases de español a nivel avanzado (Sánchez-López y Mojica-Díaz 2007; Mojica-Díaz y Sánchez-López 2016). El aprendizaje de la lengua y cultura por medio de la metodología constructivista permite al profesor de EP crear un *marco didáctico* que busque precisión comunicativa y conocimiento sociocultural e intercultural dentro de cualquier contexto profesional. La UCC ofrece a los aprendices de español a nivel avanzado la oportunidad de construir un entendimiento imparcial y más auténtico de las expresiones culturales bajo estudio para así evitar los estereotipos y la banalización. Este enfoque es vital para incrementar el uso de las habilidades de pensamiento crítico a nivel avanzado, así como para garantizar la activa participación, el compromiso y la motivación de los estudiantes para aprender. La UCC se diseña a través de una secuencia estructurada de actividades alrededor de textos auténticos diversos (películas, canciones y segmentos de textos literarios). Mediante el estudio cuidadosamente guiado de estos textos los aprendices tienen la oportunidad de extraer y analizar las características y perspectivas esenciales que hacen de esta una expresión única de las distintas comunidades hispanohablantes. La UCC utiliza principios en sintonía con la

actual definición del aprendizaje como un proceso activo, es decir, los datos son originales, las tareas se encuentran cognitivamente organizadas, y se realiza investigación independiente y en equipo. Durante este proceso de aprendizaje se crea un ambiente que fomenta la interacción, la cooperación y la participación activa. Mojica-Díaz y Sánchez-López (2016) ofrecen 12 unidades culturales constructivas completas para el estudio de las sociedades hispanohablantes contemporáneas, cuatro de las cuales se enfocan en temas relacionados con los procesos de globalización y cómo estos tienen efecto en las economías y estructuras socioculturales del mundo hispanohablantes (por ejemplo, los tratados de libre comercio, la crisis económica mundial, y los movimientos migratorios). Utilizando el marco didáctico de la UCC como guía, el profesor de EP puede crear su propia unidad según los temas que quiera estudiar y los niveles de competencia lingüística, conceptual y de madurez de sus aprendices (véanse ejemplos de unidades culturales constructivas en Mojica-Díaz y Sánchez-López 2016).

4.4. Herramientas didácticas

La metodología que se utiliza para la enseñanza de EP no es necesariamente diferente de la que se utiliza en la clase de español para fines generales, ya que, al fin y al cabo, sigue siendo una clase de español y cultura, cuyo objetivo principal también es la competencia comunicativa (oral y escrita) en español del alumno (véanse las hojas de ruta curriculares *MCER* 2002, *PCIC* 2006 y The National Standards Collaborative Board 2015). Para conseguir tal capacitación comunicativa y que además sea adecuada para contextos profesionales específicos, existen ciertas técnicas y herramientas didácticas óptimas para la clase de EFE. Estos recursos incluyen el *enfoque por tareas*, *el estudio de casos*, *la simulación*, *el aprendizaje-servicio y las nuevas tecnologías*.

Para poder funcionar eficazmente en contextos profesionales, las personas deben llevar a cabo diferentes *tareas* (o proyectos) requeridas por el contexto profesional específico. Esto implica que el uso de las habilidades pragmáticas sea a menudo más importante que el conocimiento gramatical (Long 2003); tradicionalmente, los materiales pedagógicos de EP se han desarrollado alrededor de textos específicos. Sin embargo, hoy día los materiales tienden a desarrollarse en torno a tareas específicas similares a situaciones de la vida profesional real. Esto es lo que se conoce en didáctica como *enfoque por tareas* (Nunan 1989; Zanón 1990). Además, el aprendizaje basado en el desarrollo y realización de tareas ayuda con los procesos de evaluación de las necesidades mencionadas anteriormente. Este tipo de actividades de simulación de la vida profesional son esenciales en la enseñanza y el aprendizaje de EP.

Otra herramienta didáctica habitual en EP es el *estudio de casos*. Los casos son instrumentos educativos que, a través de la narrativa, describen situaciones reales ocurridas en diversos ámbitos profesionales con el fin de guiar al aprendiz de español a analizar tal situación utilizando léxico y estrategias comunicativas específicas a la disciplina en cuestión. El caso va seguido de preguntas de análisis concretas que guían a los alumnos a debatir el tema y ayudarse entre sí a resolverlo y proponer soluciones (Neila González 2010). Las preguntas son fundamentales para gestionar la discusión y fomentar la cantidad y calidad lingüísticas de la interacción que se produce (Schmidt 2003). El profesor es un facilitador del debate, quien guía a los alumnos y provee léxico específico según sea necesario.

Por otro lado, las actividades de *simulación* también proporcionan múltiples ventajas para EP, facilitando el uso espontáneo de la lengua y favoreciendo la participación activa de los aprendices. Permiten poner en práctica conocimientos lingüísticos y del ámbito de especialidad dentro de contextos profesionales reales donde es fundamental inventar, crear, desarrollar y hacer realidad un proyecto común que forma parte de un proyecto del ámbito profesional previamente delimitado. La simulación debe ser interdisciplinar y favorecer los procesos de

interacción entre los alumnos. Este ambiente es propicio para desarrollar relaciones sociales en contextos profesionales en los que el entendimiento intercultural es imprescindible. Un ejemplo de actividad de simulación es la propuesta por González Ruiz y Buyse (2012) para una clase de nivel inicial de español económico para alumnos de ingeniería. El proyecto, al que llaman "Emprendedores" requiere que los alumnos, trabajando en equipo, creen una empresa ficticia de principio a fin a través de cinco actividades concadenadas utilizando un enfoque por tareas (véanse otros ejemplos de actividades de simulación para EP en Cabré y Gómez de Enterría 2006,Sabater 2011, González Ruiz y Buyse 2013, y Alcarazo y López 2016).

Hoy día participamos en un debate internacional sobre las nuevas tendencias educativas que incorporan modificaciones curriculares innovadoras para satisfacer las nuevas necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI. Destaca el aprendizaje fuera del aula con socios comunitarios como herramienta didáctica de EP. En Estados Unidos, dos de los nuevos enfoques educativos que más terreno y atención han ganado en la educación superior son precisamente EP, por un lado, y el aprendizaje-servicio, por otro (véase el Capítulo 31 de Lear y Abbott en este volumen). Entendemos el aprendizaje-servicio como el aprendizaje práctico por medio de la colaboración con beneficio mutuo entre la institución universitaria, la comunidad profesional y el aprendiz. Sin embargo, no ha sido hasta recientemente que el aprendizaje-servicio se ha propuesto formalmente como una pieza esencial de EFE, EP y, en general, de LFE (por ejemplo, Lafford 2012, 2013; Lear 2012; Long y Uzcinski 2012; King y Lafford 2013; Sánchez-López 2010, 2012, 2014). Lear (2012) argumenta que existe una conexión formal entre el aprendizaje-servicio y la teoría sociocultural de Vygotsky. La perspectiva sociocultural defiende que el aprendizaje de idiomas se moldea por la cultura, el contexto, la experiencia personal, la conducta social y la identidad, elementos fundamentales que afectan el aprendizaje de idiomas. Cada vez existen más programas de EP en Estados Unidos que incorporan experiencias (opcionales o requeridas) de servicio-aprendizaje que ofrecen a los estudiantes de español para negocios, medicina, trabajo social, etc., la oportunidad de practicar sus habilidades lingüísticas y conocimiento intercultural en un entorno real y profesional mientras se favorecen y enriquecen las relaciones profesionales con empresas y agencias de la comunidad (Sánchez-López 2014). Sánchez-López (20123a) propone un modelo específico de 18 elementos para diseñar e implementar cursos de aprendizaje-servicio para EP donde el profesor, el estudiante y el socio de la comunidad colaboran en el diseño y la ejecución de los objetivos y la evaluación del curso con el fin de optimizar los resultados de aprendizaje lingüísticos e interculturales de los estudiantes y al mismo tiempo, las necesidades profesionales de la comunidad.

Finalmente, las nuevas tecnologías, como por ejemplo las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP), son recursos útiles con los que cuenta el profesor de EP para la enseñanza dentro y fuera del aula (véanse los Capítulos 36–39 en este volumen).

4.5. Evaluación

La evaluación, tanto formativa como sumativa, es una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje de EP. La necesidad de desarrollar nuevas herramientas para la evaluación de las destrezas lingüísticas y la efectividad comunicativa según contextos profesionales específicos seguirá aumentando en el futuro (Bordón y Liskin-Gasparro 2015). Douglas (2000) describe la evaluación de las lenguas para fines específicos como aquella en la que el contenido y el método de la evaluación se derivan del análisis de una situación específica, como por ejemplo el español de los negocios, de la medicina, o trabajo social. Lo importante es recordar que la evaluación de EP está dentro de la evaluación del lenguaje comunicativo y, por lo tanto, debe ofrecer las mismas

características de validez, fiabilidad y transparencia que cualquier otra evaluación. El secreto es, como se suele decir, un secreto a voces, dada la lógica de su planteamiento: (1) los objetivos de la clase de EP deben coincidir con la evaluación de los resultados del aprendizaje, y (2) se debe evaluar el progreso y el resultado utilizando enfoques y herramientas didácticas similares a las que ya se utilizan en clase. Por ejemplo, si el objetivo en la clase de español para medicina es el desarrollo de la competencia comunicativa oral entre profesional y paciente, entonces se deben utilizar técnicas de evaluación de destrezas de comunicación oral que reflejen situaciones de la vida real en contextos profesionales como, por ejemplo, la simulación. Si por el contrario el objetivo principal de una clase de español para los negocios es el desarrollo de las destrezas de escritura y lectura técnica, entonces se deben evaluar estas destrezas utilizando por ejemplo el análisis escrito mediante la lectura de un caso o la producción de una carta de presentación formal. En cuanto a la evaluación sumativa final, en la clase de EP se han popularizado herramientas metodológicas adecuadas a contextos profesionales específicos como el portafolio profesional electrónico (e-portfolio), la presentación oral formal, la dramatización, la simulación, la entrevista de trabajo, el análisis de casos, la carta profesional, el memorándum, el currículum vitae y el correo electrónico. Todas estas herramientas reflejan tareas que el individuo realiza en su vida profesional en el contexto y disciplina específicas (véase King de Ramírez y Lafford 2013 para un ejemplo de examen de salida en un certificado de español para las profesiones).

Para finalizar, recomendamos reflexionar sobre las diferentes corrientes curriculares en EP que se plantean hoy día, y escoger la que mejor se adecúe a las necesidades del contexto curricular, institucional y comunitario. Además, instamos a los todos los profesores de EP de todos los rangos a que se involucren en la investigación en la acción en el aula, así como en estudios científicos para ampliar los recursos bibliográficos y pedagógicos existentes, y para contribuir a la mejora de las prácticas educativas de EP a nivel internacional.

Bibliografía recomendada

Doyle, M. S. y C. Galas, eds. 2014. *Español para las profesiones y otros usos específicos. Spanish for the Professions and Other Specific Purposes. Cuadernos de ALDEEU* 28.

Lafford, B. A., ed. 2012. "Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context. Update on Über Grosse and Voght (1991) in a Global Context". *Modern Language Journal* 96.

Long, M. K., ed. 2017. *Language for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Sánchez-López, L., ed. 2013c. *Scholarship and Teaching on Languages for Specific Purposes*. Birmingham, AL: UAB Digital Collections.

Spaine Long, S., ed. 2010. "Curricular Changes in Spanish and Portuguese in a New Era". *Hispania* 93 (1).

Bibliografía citada

Abbott, A. y D. Lear. 2010. "The Connections Goal Area in Spanish Community Service-Learning: Possibilities and Limitations". *Foreign Language Annals* 43 (2): 231–245.

Aguirre Beltrán, B. 2012. *Enseñanza y aprendizaje de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.

Alcarazo, N. y N. López. 2016. *¿De acuerdo? 20 simulaciones para la clase de español*. Londres y Nueva York: Routledge.

Basturkmen, H. 2013. "Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes". En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. C. A. Chapelle, 4209–4217. Oxford: Blackwell.

Bordón, T. y J. F. Liskin-Gasparro. 2015. "The Assessment and Evaluation of Spanish". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, eds. M. Lacorte, 258–274. Londres y Nueva York: Routledge.

Brooks, J. G. y M. G. Brooks. 1993. *In Search of Understanding: The Case of Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cabré, M. T. y J. Gómez de Enterría. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global.* Madrid: Gredos.
Cerezo, L. 2015. "Interpreting". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 313–331. Londres y Nueva York: Routledge.
Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
Doyle, M. S. 2010. "A Responsive, Integrative Spanish Curriculum at UNC Charlotte". *Hispania* 93 (1): 80–84.
Doyle, M. 2012. "Business Language Studies in the United States: On Nomenclature, Context, Theory and Method". *Modern Language Journal* 96 (1): 105–121.
Doyle, M. 2013. "Continuing Theoretical Cartography in the Languages for Specific Purposes Era". En *Scholarship and Teaching on Languages for Specific Purposes*, ed. L. Sánchez-López, 2–15. Birmingham, AL: UAB Digital Collections.
Doyle, M. 2014. "Adding Thickness and Granularity to SSP". *Cuadernos de ALDEEU* 28: 8–14.
Doyle, M. 2017. "Spanish for the Professions and Specific Purposes: Curricular Mainstay". En *Visionary Essays: The Future of Spanish and Portuguese*, número especial del centenario de *Hispania* 100: 5.
Fernández Vítores, D. 2016. *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf.
González Ruiz, P. y K. Buyse. 2013. "La simulación de la presentación profesional en la clase de EFP, en enfoque por tareas y la web 2.0: experiencias de las clases de español económico y médico". *Actas del V CIEFE*: 97–109.
Grosse, C. y G. Voght. 1991. "The Evolution of Languages for Specific Purposes in the United States". *Modern Language Journal* 75 (2): 181–195.
Grosse, C. y G. Voght. 2012. "The Continuing Evolution of Languages for Specific Purposes". *Modern Language Journal* 96 (1): 190–202.
Halliday, M. A., P. Strevens y A. McIntosh. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
Hardin, K. 2015. "An Overview of Medical Spanish Curricula in the United States". *Hispania* 98 (4): 640–661.
Hutchinson, T. y A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes*. Londres: Longman.
Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
Izquierdo, C. 2009. "La gramática en los manuales de español para fines específicos". Tesis de máster, Universitat de Barcelona, Biblioteca Virtual 10.
Jiménez-Crespo, M. A. 2015. "Translation". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 295–314. Londres y Nueva York: Routledge.
King de Ramírez, C. y B. Lafford. 2013. "Spanish for the Professions: Program Design and Assessment". En *Scholarship and Teaching on Languages for Specific Purposes*, eds. L. Sánchez-López, 31–41. Birmingham, AL: UAB Digital Collections.
King de Ramírez, C. y B. Lafford. 2014. "Spanish for the Professions: Cultivating Cultural Intelligence in LSP Programs". *Cuadernos de ALDEEU* 28: 57–81.
King de Ramírez, C. y Lafford, B. 2017. "Mentors' Perspectives on Professional Internships: Rewards, Challenges and Future Directions". En *Creating Experiential Learning Opportunities for Language Learners: Acting Locally While Thinking Globally*, eds. M. Bloom y C. Gascoigne, 135–159. Londres y Nueva York: Routledge.
Klee, K. 2015. "Content-Based Programs and Spanish for the Professions". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 183–201. Londres y Nueva York: Routledge.
Lacorte, M. y J. Suárez García. 2014. "La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 129–136.
Lafford, B. 2012. "Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited". *Modern Language Journal* 96 (1): 1–27.

Lafford, B. 2013. "The Next Frontier: A Research Agenda for Exploring Experiential Language Learning in International and Domestic Contexts". En *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium*, eds. J. Cabrelli Amaro *et al.*, 80–102. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Lafford, B. 2017. "The Evolution of Future Spanish Graduate Programs to Meet Students' Needs". En *Visionary Essays: The Future of Spanish and Portuguese*, número especial del centenario de *Hispania* 100: 5.

Lafford, B., A., Abbott y D. Lear. 2014. "Spanish in the Professions and in the Community in the US." *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 171–86.

Lear, D. 2012. "LSP Curriculum Creation and Implementation in Service to the US Community". *Modern Language Journal* 96 (1): 158–172.

Long, M. H. 2003. "Español para fines específicos: ¿textos o tareas?" *Actas del II CIEFE*: 15–39.

Long, M. H. 2013. "Needs Analysis". En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. C. A. Chapelle, 3569–3572. Oxford: Blackwell.

Long, M. K. 2013. "Language for Specific Purposes Job Announcements from the Modern Language Association Job Lists: a Multiyear Analysis". En *Scholarship and Teaching on Languages for Specific Purposes*, ed. L. Sánchez-López, 15–29. Birmingham, AL: UAB Digital Collections.

Long, M. K., e I. Uzcinski. 2012. "Evolution of Languages for Specific Purposes Programs in the United States: 1990–2011". *Modern Language Journal* 96 (1): 173–189.

Martínez, G. 2015. "Spanish in the Health Professions". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 420–437. Londres y Nueva York: Routledge.

Martínez, G. 2016. "Spanish in the US Health Services". Observatorio, Instituto Cervantes at Harvard University. www.youtube.com/watch?v=mScy1KBypQw.

MLA Ad Hoc Committee of Foreign Languages. 2007. "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World: The Report of the MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages". *Profession 2007,* 234–245. Nueva York: MLA.

Mojica-Díaz, C. y L. Sánchez-López. 2016. *El mundo hispanohablante contemporáneo: historia, política, sociedades y cultura*. Londres y Nueva York: Routledge.

Neila González, G. 2010. "Aplicación del método de los casos en la enseñanza de EFE: el caso del español de los negocios". *MarcoEle* 11.

Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD/EU. 2015. *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. París: OECD Publishing.

Rabin, L. 2015. "Service-Learning/Aprendizaje-servicio as a Global Practice in Spanish". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 168–183. Londres y Nueva York: Routledge.

Riutort Cánovas, A. 2010. *La competencia comunicativa en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.

Robles Ávila, S. y J. Sánchez Lobato, eds. 2012. *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Universidad de Málaga.

Ruggiero, D. 2014. "Graduate Courses in Languages for Specific Purposes: Needs, Challenges, and Models". *Global Business Languages* 19: 54–69.

Sabater, M. L. 2000. "Aspectos de la formación del profesorado en español para fines específicos". En *Actas del I CIEFE*, eds. M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros, 184–193. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Sabater, M. L. 2011. "La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional". *Actas del IV CIEFE*, eds. A. Escofet, K. Jáuregi, B. de Jonge y L. Vangehuchten, 132–149. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Sánchez-López, L. 2010. "El español para fines específicos: la proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI". *Hispania* 93 (1): 85–89.

Sánchez-López, L. 2012. "Spanish for Specific Purposes". En *Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. C. A. Chapelle, 5319–5326. Oxford: Blackwell.

Sánchez-López, L. 2013a. "Service Learning Course Design in Languages for Specific Purposes Programs". *Hispania* 96 (2): 383–396.

Sánchez-López, L. 2013b. "The *Spanish for Specific Purposes Certificate* (SSPC) Program: Meeting the Professional Needs of Students and Community". En *Scholarship and Teaching on Languages for Specific Purposes*, ed. L. Sánchez-López, 62–72. Birmingham, AL: UAB Digital Collections.

Sánchez-López, L. 2014. "An Analysis of the Integration of Service Learning in Undergraduate Spanish for Specific Purposes Programs in Higher Education in the United States". *Cuadernos de ALDEEU* 28: 155–170.

Sánchez-López, L. 2017. "Hacia el asentamiento del español para las profesiones y propósitos específicos". Comentario académico. En *Visionary Essays: The Future of Spanish and Portuguese*, número especial del centenario de *Hispania* 100: 5.

Sánchez-López, L., M. Long y B. Lafford. 2017. "New Directions in LSP Research in US Higher Education". En *Languages for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development*, eds. M. Long, 13–36. Washington, DC: Georgetown University Press.

Sánchez-López, L. y C. Mojica-Díaz. 2007. "Implementación de la meta cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras: una propuesta constructiva". *Hispania* 90 (1): 114–122.

Schmidt, C. 2003. "El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios". En *Actas del II CIEFE*, eds. V. de Antonio *et al.*, 153–163. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Spaine Long, S. 2013. "The Unexpected Spanish for Specific Purposes Professor: A Tale of Two Institutions". En *Scholarship and Teaching on Languages for Specific Purposes*, ed. L. Sánchez-López, 88–98. Birmingham, AL: UAB Digital Collections.

Taillefer, G. 2013. "CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection". *La Revue de Geras ASP* 63: 31–53.

The National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4ª ed. Alexandria, VA: Author.

Upton, T. A. 2012. "LSP at 50: Looking Back, Looking Forward". *Ibérica* 23: 9–28.

Uribe, D., J. LeLoup, S. Spaine Long y M. S. Doyle. 2014. "Spanish at the United States Air Force Academy: Developing Leaders of Character and LSP Curricular Model". *Cuadernos de ALDEEU* 28: 189–126.

US Census Bureau. 2015. Projections of the Size and Composition of the US Population: 2014–2060. https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf

Zanón, J. 1990. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5: 19–28.

PARTE V

Herramientas didácticas y recursos profesionales


Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

35

CONTEXTOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE

(Virtual learning environments)

Pilar Munday

1. Introducción

Gracias a los avances en las nuevas tecnologías y, en particular, a la ubicuidad y accesibilidad de Internet, existe en la actualidad un aumento exponencial en la enseñanza de idiomas a través de contextos virtuales (Bárcena y Martín-Monje 2015). Desde los MOOC (*massive open online courses*), a los sistemas de gestión de aprendizaje, como Blackboard o Moodle, y las comunidades de aprendizaje que surgen en torno a las redes sociales, o de manera temática, se puede decir que Internet ha proporcionado nuevos niveles de accesibilidad al aprendizaje del español como lengua segunda (L2). Pero, ¿cómo podemos estar seguros de que se produce un aprendizaje eficaz en este tipo de entornos? El objetivo de este capítulo es responder a esta pregunta mediante la descripción de diferentes tipos de contextos virtuales de aprendizaje. A partir de ejemplos concretos, se explica cómo los alumnos y los profesores pueden sacar partido y hacer uso de estos contextos. Además, a partir de los principios de las teorías del conectivismo (Siemens 2004) y del aprendizaje conectado (Ito *et al.* 2013), se ofrece una posible hoja de ruta para que los profesores puedan incorporar con éxito los entornos virtuales de aprendizaje en sus clases.

Palabras clave: contextos virtuales para el aprendizaje; conectivismo; aprendizaje formal e informal; aprendizaje autodidacta; redes personales de aprendizaje

Thanks to advances in new technologies and in particular to the Internet's ubiquitous and accessible nature, the offerings available for Spanish language teaching through virtual environments (Bárcena y Martín-Monje 2015) are currently experiencing an exponential growth. From MOOC (massive open online courses) to learning management systems, like Blackboard or Moodle, or learning communities tied to social networks or specific purposes, the Internet has provided new levels of accessibility to L2 Spanish language learning. But, how can we ensure that effective learning takes place in this type of virtual environment? The goal of this chapter is to answer this question by describing different types of virtual learning environments, as well as analyzing concrete examples of how these can be used by students and educators. Also, it provides a possible road map for those who may want to successfully incorporate virtual learning environments into their teaching following the theoretical principles of connectivism (Siemens 2004) and connected learning (Ito *et al.* 2013).

Keywords: virtual learning networks; connectivism; formal and informal learning; self-directed learning; personal learning networks

2. Estado de la cuestión

Hoy en día, podemos afirmar que cualquier persona con acceso a Internet, ya sea a través de un ordenador, tableta o teléfono, puede encontrar maneras de acceder a múltiples formas de aprender un idioma. Una de estas formas la constituyen los contextos virtuales de aprendizaje (CVA). En un sentido tradicional, un CVA se puede definir como "una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea este completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones" (Adell, Castellet y Gumbau 2004). Estos contextos permiten que la enseñanza se realice de manera asincrónica, es decir, sin importar el momento ni el espacio geográfico desde donde se accede y en el que median las relaciones entre estudiantes, profesores y contenidos. Hay que mencionar que también existen otras nomenclaturas para los CVA, que, aunque no son plenamente sinónimas, son similares en su propósito y funciones. Estas son los LMS (*learning management systems*) o MLE (*managed learning environments*), que se traducen al español como "sistemas de gestión de aprendizaje". El término LMS se utiliza más, si bien en ciertos países de Europa, como en Gran Bretaña, se ha popularizado el uso de MLE. Algunos ejemplos de sistemas de gestión de aprendizaje son plataformas como Blackboard, Moodle o Canvas.

El origen de los CVA se remonta a la educación a distancia o por correspondencia, y ya en 1840 encontramos el primer ejemplo con una clase de taquigrafía en Inglaterra, impartida por Sir Isaac Pittman, que usaba un entorno similar. El profesor mandaba las lecciones a sus alumnos, estos le enviaban sus resultados y él les volvía a enviar las correcciones y comentarios de ánimo (Tait 2003). Si comparamos esta situación con la definición de CVA del párrafo anterior observamos que es la tecnología la que nos ha dado un formato o enclave para que este tipo de enseñanza tenga cabida, aunque en este caso sea un entorno virtual. Los elementos esenciales de una clase, es decir, el instructor, los alumnos, el contenido y la evaluación ya formaban parte del proceso de aprendizaje y enseñanza desde el principio.

En el campo de la enseñanza de idiomas, gracias a los avances en las nuevas tecnologías y, en particular, a la ubicuidad y accesibilidad de Internet, en la actualidad constatamos un aumento exponencial de la oferta a través de estos contextos virtuales (Bárcena y Martín-Monje 2015). Desde MOOC hasta sistemas de gestión de aprendizaje, como Blackboard o Moodle, e incluyendo comunidades de aprendizaje que surgen alrededor de redes sociales o temas específicos, el profesor de español L2 tiene ahora a su disposición múltiples maneras de incorporar los CVA en la enseñanza. De hecho, es probable que las instituciones donde trabaja dicho profesor sean las que exigen utilizar este tipo de plataformas, ya que existe hoy día una voluntad clara de trasladar o bien clases presenciales a ambientes en línea o bien aprovechar otros tipos de enseñanza de carácter híbrido (Elola *et al*. 2014). Así, en una gran parte de centros de educación superior se imparten ya clases de español L2 completamente en línea mediante los CVA. Además de los lugares tradicionales desde donde siempre se han otorgado títulos a distancia (y ahora en línea), como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, que ofrece el grado en lengua y literaturas españolas, o la Open University de Gran Bretaña con su diploma para enseñanza superior en estudios de idiomas, hay ya incluso programas en universidades con campus presencial, como el de Oregon State University, en Estados Unidos, que también ofrece toda la carrera de español (cuatro años, 180 créditos) en línea.

Dado que las universidades (y otros centros) están trasladando parte de su oferta a la esfera virtual, las principales editoriales de libros de texto para la enseñanza del español están ahora

encargándose de la creación de sus propios CVA. Ejemplos de esto son Connect (McGrawHill), MyLanguageLabs (Pearson), iLrn (Heinle/Cengage) o en Europa, Campus.difusion.com (Editorial Difusión) o ELEteca (Cambridge University Press/Edinumen). Estas plataformas cuentan con los elementos típicos de un CVA ya descritos, como el de evaluación, foros de discusión, etc., pero también añaden la posibilidad de grabación de audio/vídeo por parte del instructor y los alumnos, que permite que estos no solo puedan escuchar y ver al profesor, sino también trabajar en parejas o en grupos con otros alumnos usando estos medios audiovisuales.

La investigación en la enseñanza de idiomas refleja esta nueva tendencia sobre el uso de los CVA en libros como el de Meskill y Anthony (2015), ya en su segunda edición, en el que las autoras presentan a través de numerosos ejemplos cuáles son los elementos básicos de la enseñanza en línea, en su mayoría a través de los CVA, con el objetivo de mostrar a los profesores de idiomas cómo se puede usar de manera práctica sin que se pierdan los elementos de la clase presencial. Las revistas especializadas en educación también se hacen eco de la importancia que están adquiriendo los CVA, aunque no hay hasta ahora ninguna revista que se dedique solo a la investigación sobre enseñanza en línea en el caso del español L2. En la enseñanza en general vemos, por ejemplo, que en las particularmente importantes revistas *The Internet and Higher Education* y *British Journal of Educational Technology*, los artículos más citados se centran claramente en los CVA (Moore *et al*. 2011; Dabbagh y Kitsantas 2012; Wang *et al*. 2012). Finalmente, en el caso de la enseñanza de idiomas, revistas especializadas como *CALICO* (*The Computer Assisted Language Learning Consortium*), *Computer Assisted Language Learning*, *ReCall* (*The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*) y *Language Learning & Technology*, publican artículos que hacen referencia a los CVA, e incluso dedican monográficos a temas interconectados. Un ejemplo es el volumen que *ReCALL* está preparando para el año 2018 con el título "Interacciones para el aprendizaje de idiomas dentro y fuera de los entornos virtuales" que específicamente trata de los mundos virtuales o 3D.

3. Consideraciones metodológicas

Como profesores de español nos podemos plantear varias preguntas sobre los CVA. ¿Cómo podemos lograr que se produzca el aprendizaje en estos entornos? ¿Es un CVA equivalente a una clase tradicional? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de este tipo de entornos en la adquisición de lenguas? Entendemos aquí que el aprendizaje de idiomas no se basa solamente en conocimiento (en la memorización de listas de vocabulario y reglas gramaticales), sino que necesita más bien de habilidades, de conocimiento pragmático y capacidades funcionales comunicativas (Bárcena y Martín Monje 2015). Por lo tanto, aunque un CVA no sea completamente equivalente a una clase presencial, puede ser una buena opción y, en algunos casos, una opción incluso más idónea, como, por ejemplo, cuando factores afectivos como la timidez de los aprendices puede limitar su progreso y cuya participación aumenta en una clase en línea (Lee 2005). Además, hay otros elementos de los CVA que pueden enriquecer el proceso de aprendizaje. Gracias a las últimas innovaciones en tecnología, como la facilidad de incorporar audio y vídeo, se pueden crear foros de discusión que se basan en estos medios, permitiendo así que haya interacciones más o menos reales y que pueden servir de buena práctica por su naturaleza asincrónica. Destacamos, además, la posibilidad de incorporar de manera fácil en la clase el mundo exterior (como pueden ser, por ejemplo, las conversaciones que los hablantes nativos mantienen en redes sociales como Twitter o Instagram y que pueden servir no solo como modelos de lengua para los aprendices, sino en las que también pueden participar).

Pero para dar una mejor respuesta a estas preguntas, es esencial entender cuáles son los tipos de CVA existentes. Aunque por supuesto esta clasificación no es exhaustiva, vamos a dividir aquí los CVA en dos grupos principales. Por un lado, los *sistemas de gestión de aprendizaje* y, por el

otro, las *comunidades virtuales* creadas a través de intereses específicos. Dentro de cada una de estas categorías veremos ejemplos de su uso por parte del profesor de español L2.

3.1. Sistemas de gestión de aprendizaje

Estos sistemas consisten en las plataformas usadas en la enseñanza de clases tradicionales como Moodle, Blackboard, Canvas, WebCT, etc. Estas plataformas hacen su aparición a finales de los años 90 del siglo XX en respuesta a la demanda educativa de sistemas que administrasen, distribuyesen y controlasen las actividades de formación de una institución. En general, su uso permite difundir información como contenidos, anuncios o calificaciones y otros elementos que pueden ser útiles en nuestro campo. Como nos indica Brandl (2005) al hablar en concreto de Moodle y la enseñanza de L2, estas plataformas poseen las siguientes ventajas: 1) facilitan la evaluación de los contenidos, ya que es fácil añadir exámenes y pruebas que permiten a los alumnos ver las soluciones de manera inmediata; 2) permiten que los alumnos avancen a su ritmo dentro de la estructura de módulos; y 3) hacen posible el aprendizaje cooperativo y centrado en el alumno, gracias a sus herramientas de comunicación, como los foros de discusión, wikis o chats.

A estas plataformas, podemos añadir sistemas de gestión creados por las editoriales, como ya hemos mencionado antes. Estas plataformas incorporan los contenidos de sus libros de texto a sus espacios en línea y convierten los ejercicios en prácticas interactivas, ya que les dan la oportunidad a los alumnos de completar las tareas trabajando de manera individual, en parejas o en grupos. Tienen las mismas ventajas que las descritas anteriormente por Brandl (2005) al hablar de Moodle, pero son más específicas para la enseñanza del español L2. La ventaja de la mayoría de estos CVA es que se pueden incorporar al LMS del centro, facilitando la tarea de evaluación y seguimiento por parte del profesor. Por ejemplo, el Instituto Cervantes cuenta con el Aula Virtual de Español (AVE), un CVA propio que, como indica Juan (2009), incorpora también el componente social que promueve la autonomía del estudiante y que la hace un poco diferente de las plataformas creadas por editoriales.

Todas estas plataformas pueden usarse no solo para la enseñanza completamente en línea, sino también en el caso de la enseñanza híbrida. Como explican Álvarez y Martínez (2007, 57), en este tipo de enseñanza "combinamos la enseñanza presencial con la enseñanza virtual, creando un nuevo escenario de aprendizaje, donde la nueva lengua sea el medio de expresión del grupo, en la realización de tareas colectivas". Así, los alumnos pueden reunirse con el profesor la mitad del tiempo y la otra mitad dedicarla a realizar tareas en línea, como puede ser la telecolaboración con alumnos de otros países o cualquier otro tipo de tarea que se mantenga en el CVA. Esto no resulta nada nuevo dentro de la enseñanza de idiomas, como nos recuerda Neumeier (2005), ya que la mayoría de los alumnos han usado en algún momento la tecnología con fines pedagógicos fuera de la clase. Según Goertler *et al.* (2012), algunas de las razones por las que este tipo de enseñanza está ganando popularidad son las siguientes: ahorro de espacio físico y dinero para la institución; mejoras en la calidad de la instrucción; posibilidad de acceso a un mayor número de alumnos, incluyendo los no tradicionales; uso de tecnologías que los alumnos parecen conocer bien; flexibilidad, y nuevas tendencias. También algunos investigadores piensan que esta enseñanza añade el elemento humano a las clases meramente en línea y que quizá sea esta la razón de su popularidad (Stracke 2007). Aunque no existe demasiada investigación hasta el momento sobre la enseñanza híbrida en el campo de los idiomas (Guidry *et al.* 2013), hay varios estudios que sugieren que esta manera de enseñar puede llegar a ser equivalente o incluso mejor que la presencial. En un estudio sobre 100 estudiantes de español intermedio de nivel universitario, Guidry *et al.* (2013) encontraron que no había diferencia entre los resultados de los aprendices en los grupos híbridos y presenciales con respecto al cumplimiento de los objetivos

del curso. Goertler *et al*. (2012) observaron que las razones por las que la mayoría de los alumnos eligen una clase híbrida de idiomas en vez de una totalmente presencial no se basa tanto en que crean que pueden aprender más con estas o porque les guste la tecnología, sino por la flexibilidad que este tipo de enseñanza ofrece al dejarles más tiempo y espacio no asignados.

Una modalidad dentro de la enseñanza híbrida es el aula invertida o *flipped learning* o *flipped classroom*, "un enfoque pedagógico donde se sustituye el aprendizaje grupal por el individual a través de la creación de un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo" (Alfonzo de Tovar *et al*. 2015, 101). En este modelo de aprendizaje, los estudiantes ven las explicaciones que tradicionalmente ocurren en una clase presencial en un vídeo, como parte de su tarea. Cuando llegan a la clase, el tiempo se dedica a practicar lo explicado en el vídeo visto en casa (véase el Capítulo 7 de Muñoz-Basols y Bailini en este volumen). Los principios teóricos que apoyan este tipo de enseñanza se basan en el aprendizaje activo (Hung 2015). Este tipo de aprendizaje ocurre, en general, cuando los alumnos realizan actividades y reflexionan sobre las actividades que están haciendo (Bonwell y Eison 1991). Al ver los vídeos explicativos primero, los alumnos pueden dedicar más tiempo en la clase a pensar en las actividades que están haciendo. Para un profesor de español L2, la idea de tener que realizar vídeos explicativos para toda la materia que se ha de cubrir puede parecer un reto enorme. Sin embargo, Muldrow (2013) ofrece varios ejemplos de cómo se ha aplicado esta modalidad e indica que en muchos casos existen ya vídeos apropiados para estas tareas, en canales como YouTube, TEDtalk, e incluso en las propias editoriales que publican libros de texto. De hecho, algunos manuales de español L2 están ya diseñados para su uso en la enseñanza híbrida en general o en la clase invertida, como es el caso de *Unidos* (Prentice Hall), *Conectados* (Cengage) o *Portales* (Vista Higher Learning).

A medio camino entre los sistemas de gestión de aprendizaje y las comunidades de aprendizaje que acabamos de ver, cabe destacar un nuevo fenómeno en el campo de la enseñanza en línea, los MOOC, y en el caso de los idiomas, los LMOOC (*Language MOOC*). Desde la primera mención en el año 2008 de un curso de estas características por parte de Dave Cormier (Siemens 2012), hasta la actualidad, el aumento de estos cursos no parece haber cesado. Aunque los MOOC han recibido muchas críticas, como el pequeño porcentaje de estudiantes que los completan o la falta de interacción entre los participantes dado el gran número de alumnos que se inscriben en los cursos (Jordan 2014), esta modalidad se puede utilizar de manera eficaz como parte del currículo, no tanto para sustituir íntegramente las clases presenciales, sino para tomar algunos de sus elementos e integrarlos en el espacio de actividades en línea que podamos ofrecer a los alumnos, como veremos en la última sección del capítulo. Un buen ejemplo es el creado por la Universidad de Boston dentro de la plataforma de EdX para la preparación del examen de Advanced Placement (AP Spanish). Aunque el curso se imparte en determinadas fechas, los materiales (vídeos, evaluaciones, tareas, etc.) están disponibles de manera gratuita para cualquiera que se inscriba.

También debemos mencionar aquí la existencia de plataformas privadas, no asociadas con los sistemas de enseñanza públicos. Un ejemplo de este tipo de plataforma es Udemy.com, donde cualquier profesor puede crear una clase. La plataforma cuenta con más de 40.000 cursos en todos los campos. Para español se ofrecen más de 70 cursos de distintos niveles.

3.2. Comunidades virtuales con fines específicos

Existen además comunidades virtuales creadas con fines específicos que pueden ayudar a diseñar una red personal de aprendizaje, definidas por Bustos y Coll (2010, 169) como

> la idea de un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia que aprenden gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción

del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente.

Ejemplos de este tipo de comunidad son las redes virtuales como Second Life y otras plataformas 3D similares, que han sido usadas, por ejemplo, por el grupo de investigación NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language and Research*). Este grupo une a ocho universidades europeas y su objetivo es hacer la enseñanza de L2 más auténtica e interactiva a través de entornos virtuales de aprendizaje. También, redes sociales conocidas, como Twitter o Instagram, pueden aplicarse a la enseñanza de español para acercar el idioma y la cultura de los países hispanohablantes a los alumnos. La ventaja de estas redes es que los propios alumnos puedan crear una comunidad virtual entre ellos e interactuar con participantes reales. Un ejemplo de este tipo de iniciativas es el reto lingüístico con la etiqueta #InstagramELE, que permite que cualquier persona pueda practicar español repasando una palabra diferente cada día (Bosque y Munday 2014). La red social Twitter también se ha utilizado de manera eficaz para mejorar las habilidades comunicativas y el conocimiento cultural de los estudiantes (Borau *et al*. 2009).

Por otro lado existen también redes de intercambios en línea exclusivamente para practicar idiomas. Estas comunidades se han creado con la idea de proporcionar un espacio donde cualquier persona hablante de una lengua pueda conectar con otro hablante de la L2 para poder practicar y aprender. Algunos ejemplos son iTalki, que ofrece no solo la posibilidad de hacer conexión con otros estudiantes sino que también puede conectar al aprendiz con un tutor, WeSpeke, ConversationExchange, Verbling, Boomalang, etc. El Mixxer, creado en Dickinson College, lo usan más de 100.000 personas, en más de 100 idiomas (Bryant 2013).

Cabe destacar también la existencia de foros de usuarios creados en torno a programas para aprender idiomas, como Duolingo. Cuando algún usuario comete un error en este programa gratuito, los otros usuarios son los que añaden comentarios para su corrección. Estos comentarios pasan a formar parte de los foros del programa. Los usuarios pueden crear también otros foros, no solo dedicados a la corrección de errores, sino a cualquier tema que les interese, como pueden ser películas o vídeos para aprender español, apuntes de gramática creados por los usuarios o incluso comentarios sobre su avance dentro del programa. Así, son comunes los foros que indican que un estudiante ha completado todos los módulos o programa en un idioma concreto y donde pueden ser felicitados por el resto de la comunidad.

4. Pautas para la enseñanza a través de contextos virtuales de aprendizaje

A continuación, describiremos unas pautas para convertir los CVA en marcos adecuados para la enseñanza del español L2. Primero delinearemos los principios en los que se fundamentan tres teorías del aprendizaje que nos permiten explicar por qué los CVA son apropiados para la enseñanza: el *socioconstructivismo* (basado en las teorías de Vygotsky 1978, 1986), el *conectivismo* (Siemens 2004) y la *teoría del aprendizaje conectado* (Ito *et al*. 2013). Después, pasaremos a dar ejemplos de posibles usos de CVA según estos principios y la clasificación vista en la sección anterior del capítulo.

En un modelo de aprendizaje socioconstructivista, el objetivo es que los alumnos se conviertan en agentes de su aprendizaje y se fomente así su rol como aprendices autónomos. En este modelo, el aprendizaje será activo, es decir, construido por los aprendices, y social, ya que los alumnos aprenden unos de otros. La atención, por lo tanto, debe "centrarse en el alumno, en ayudarle a construir el conocimiento a partir de su experiencia previa, conectando la información nueva con la información anterior" (González 2012, 46). Según la teoría del conectivismo

(Siemens 2004), las nuevas tecnologías son una excelente herramienta para alcanzar los objetivos de un modelo de aprendizaje socioconstructivista, como vemos en algunos de sus principios (Siemens 2004, 6): "el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados" y "el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos". Siemens (2004, 6) también indica que "la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo" y establece que en el aprendizaje es clave "la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos". Así, estas conexiones o nodos se convierten en un elemento fundamental en el aprendizaje. Estos nodos se refieren no solo a la información en sí, sino también a las conexiones que el alumno pueda crear con otras personas, y herramientas. Además, como indica Moreno Mosquera (2011, 86), "existe una estrecha relación entre esta teoría [el conectivismo] y el concepto de e-learning, o aprendizaje electrónico, en donde se dan ambientes propicios para el aprendizaje de la lengua mediado por los computadores".

Para que los CVA puedan conducir a un modelo de aprendizaje socioconstructivista mediante el uso de las nuevas tecnologías según los principios del conectivisto, es necesario que el contexto de enseñanza presente una serie de características. Según la teoría del aprendizaje conectado (Ito *et al*. 2013), las principales características son: 1) debe existir apoyo de iguales; 2) el foco debe estar en el interés de los alumnos; 3) debe tener una orientación claramente académica; 4) uno de los objetivos puede ser la creación de un producto; 5) debe contar con una búsqueda de metas comunes; y 6) los alumnos tendrán la opción de participar en una red abierta.

Teniendo en cuenta estos principios y la clasificación de los CVA que se ofrece en la anterior sección de este capítulo, es posible proporcionar una hoja de ruta para la incorporación de los CVA en tres contextos concretos: 1) el uso de un CVA, en el sentido tradicional, completamente en línea; 2) el uso de los CVA en situaciones híbridas y 3) la creación por parte de los alumnos de una red personal de aprendizaje (RPA).

4.1. El uso de un CVA completamente en línea

Para poder implementar un CVA tradicional, resulta necesario considerar, en primer lugar, el diseño del curso de manera que contribuya a incrementar la autonomía del alumno y su capacidad para conectar nodos o fuentes de información especializados, según los principios de las tres teorías explicadas anteriormente. Una de las diferencias principales entre un contexto de aprendizaje completamente virtual y uno presencial es la posible falta del elemento humano en el primero. Cuando un alumno se encuentra por primera vez ante un sistema de gestión del aprendizaje tradicional, se enfrenta a numerosos contenidos, en su mayoría compuestos de bloques de texto. En un curso presencial, hay un profesor que hace de guía explicando la materia y los alumnos pueden hacer preguntas en el momento. En una clase de idiomas, esto es aún más relevante ya que, desde el principio, los estudiantes pueden escuchar y usar la lengua meta. Sin embargo, en una clase en línea, el alumno se encuentra solamente con el texto, que puede que esté ya en español o en su lengua materna, pero sin la guía de un profesor. A este propósito, Pacansky (2013) ha investigado lo que denomina la *humanización de la enseñanza virtual* y destaca la importancia del diseño del curso para una configuración *humanizada* de un CVA. Entre los ejemplos que se ofrecen de esta humanización, destacan la inclusión de vídeos del profesor o el uso de sistemas gráficos (p. ej., infografías) que presenten los contenidos del curso de una manera más clara. Gracias a la ubicuidad de las herramientas audio y vídeo, que permiten al profesor realizar grabaciones con algo tan asequible y común como su propio teléfono celular, es posible añadir estos elementos al espacio del CVA. Un ejemplo puede ser añadir un vídeo introductorio que presente el profesor a los alumnos y en el que ya se puede usar el español (con subtítulos en la lengua primera y/o en español). También es importante dar a los alumnos

la posibilidad de poder comunicarse con el profesor de manera fácil y rápida, especialmente al principio, por si tienen dudas o preguntas sobre la clase. Algunos sistemas de gestión, como por ejemplo Canvas, tienen su propio canal de mensajería. En alternativa, es posible crear un grupo de contactos privado con herramientas como Whatsapp, Telegram, Slack, Facebook, Hangouts o incluso Remind (esta última permite crear grupos sin tener que usar un número de teléfono). De esta manera, los alumnos pueden empezar a sentirse parte de un grupo y tener contacto con el profesor. Además, sobre todo en el caso de las clases más avanzadas, los grupos pueden convertirse en un medio más para la práctica del español.

La humanización del espacio del CVA es el primer paso para la creación de nodos que fomenten el aprendizaje. Es, por tanto, recomendable que el profesor le dedique atención al diseño del espacio en línea antes de que empiece el curso teniendo en cuenta estas recomendaciones. Además de los que ya se han mencionado, destacamos otro apartado de los CVA que merece especial atención en la clase de español L2: los foros de discusión. Como indican Meskill y Anthony (2015), los foros pueden servir para realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes durante el curso, algo que no se podría replicar en una clase presencial, y pueden incluso ser utilizados por los mismos alumnos para mostrar su progreso, como parte del portafolio final. Además de los foros tradicionales que requieren la participación por escrito, es también posible crear foros de discusión con vídeo para practicar la comunicación de manera asincrónica, utilizando herramientas como Flipgrid o Voicethread. Ambas se pueden incorporar fácilmente a un sistema de gestión. Los foros de discusión en una clase en línea pueden también ser ampliados con tareas de telecolaboración entre estudiantes de diferentes cursos. Hay varias plataformas y proyectos, como El Mixxer (que vimos en el apartado 3), que permiten este tipo de intercambios. Sin embargo, para que estos intercambios funcionen bien, O'Dowd (2005) señala que los objetivos de las dos clases deben ser similares. Además, algunos factores socioculturales, como los estereotipos que cada grupo tiene sobre el otro, deben formar parte de los temas tratados durante el curso para mejorar así la comunicación y la colaboración. Finalmente, en aquellos casos en los que un intercambio no sea posible, existen plataformas como Talkabroad.com o Linguameeting.com que ofrecen la posibilidad de interactuar con tutores que guían las conversaciones de los alumnos. En el caso del primero, un estudiante habla con un tutor durante sesiones de treinta minutos, mientras que la segunda plataforma puede dar cabida a un grupo de hasta cuatro alumnos que se relacionan con el tutor.

4.2. El uso de los CVA en situaciones híbridas

Aunque puede que el ambiente híbrido no sea el más apropiado para todos los estudiantes (Blake *et al.* 2008), también es cierto que puede ser la manera ideal de fomentar la enseñanza centrada en el alumno y su autonomía, como explican Gola y Miralles (2009) en referencia a las directrices de la *Declaración de Bolonia* (1991) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017). En un estudio llevado a cabo en la universidad alemana de Leuphana, Gola y Miralles Andrés (2009) observaron a 80 alumnos de lenguas que tomaban clases de distintos niveles en modalidad presencial, con una parte del curso ofrecida en línea a través del programa Tell Me More © Campus y la plataforma Moodle. Los resultados del estudio mostraron que los alumnos preferían la modalidad en línea porque les permitía poder elegir las tareas que debían hacer y, cuando esto sucedía, indicaban que querían estudiar más. Estos resultados son útiles a la hora de planificar una clase híbrida, ya que, si queremos promover la autonomía, es posible incluir tareas que sean de tipo abierto y que el alumno pueda ser el que elige completar las actividades. Un ejemplo puede ser la creación de actividades a partir de programas de televisión con subtítulos, de fácil acceso ahora gracias a plataformas como Netflix,

Hulu (solo en Estados Unidos) o las mismas cadenas de televisión como Radio Televisión Española (rtve.es), Univisión o Telemundo, o programas móviles como Duolingo o Memrise, que se adaptan al nivel del estudiante y ofrecen una amplia gama de materiales y actividades. Por otra parte, existen ya libros de texto que están pensados para situaciones híbridas, que vienen acompañados por un laboratorio de idiomas en línea, como *Unidos* (Guzmán, Lapuerta y Liskin-Gasparro 2015) especialmente creado para el modelo de clase invertida o, *Conectados* (Marinelli y Fajardo 2015). Ambos permiten que los estudiantes colaboren unos con otros para interactuar y cuentan con numerosas actividades que se pueden completar según la elección de cada estudiante. También Scida y Saury (2006) observaron que la enseñanza híbrida puede ser beneficiosa porque permite que los estudiantes trabajen por sí mismos en actividades más mecánicas como pueden ser ejercicios que se centran en formas, estructuras y vocabulario, y el tiempo en clase se puede dedicar a otras tareas más amenas y comunicativas.

En el caso de la enseñanza híbrida, es importante tener en cuenta qué factores señalan los alumnos como problemáticos y que pueden afectar tanto la participación de los estudiantes como su aprendizaje. Stracke (2007) indica que la falta de conexión o continuidad entre la parte en línea y la parte presencial de la clase puede representar un obstáculo para el éxito de los estudiantes. Para evitarlo, el profesor necesita mostrar de forma clara y explícita la conexión existente entre las dos partes del curso, usando el tiempo en la clase presencial para asegurarse que esa conexión es comprendida por los alumnos.

4.3. La creación de una red personal de aprendizaje (RPA)

En cualquiera de los dos entornos anteriores, puede ser interesante que los alumnos lleven a cabo un proyecto, posiblemente final, en el que tengan que crear su propia red personal de aprendizaje (RPA) (del inglés, PLN, *personal learning network*). Una RPA o PLN, según la definición de Adell y Castañeda (2010, 6) es un "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones, y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender". Es decir, para crear una RPA cada alumno debe buscar los nodos y herramientas que le ayuden a continuar su aprendizaje del idioma. Mediante este tipo de tarea se fomenta la autonomía del aprendizaje (no habrá dos RPA que sean iguales, ya que cada una refleja los intereses, gustos y aficiones de cada alumno) y la educación o formación continua (*lifelong learning*), porque todas las herramientas de la RPA se pueden acceder y usar fuera de clase (en espacio y tiempo). Estos dos objetivos forman parte de la política de enseñanza de la Unión Europea (Mackiewicz 2002) y del Mapa de Habilidades para el Siglo 21 de ACTFL (2011). Además, siguen la mayoría de los principios de la teoría del aprendizaje conectado (Ito *et al.* 2013) descritos anteriormente. Para organizar esta actividad, se recomienda seguir los siguientes pasos.

En primer lugar, es importante destacar el objetivo final de esta RPA: cada alumno debe pensar en cómo aprende español y cómo piensa continuar haciéndolo una vez que la clase termine. Además, es necesario ofrecer a los estudiantes una explicación de lo que es una RPA. Existen muchos vídeos disponibles en la red, tanto en inglés como en español, que lo explican bien. Debemos enfatizar que una red personal de aprendizaje puede contar con nodos que estén principalmente en línea (como páginas web, por ejemplo wordreference.com) y con elementos en la vida presencial (por ejemplo, amigos que hablan la lengua meta), y que, a veces, las dos esferas pueden coincidir. Un ejemplo sería cuando los amigos de países hispanohablantes pueden comunicarse con los aprendices a través de aplicaciones móviles como WhatsApp o Facebook. Con frecuencia los estudiantes no piensan en estos nodos que ya usan como una red personal de aprendizaje, pero al explicarlo de esta manera serán más conscientes de que ya tienen en sus manos la posibilidad de gestionar su aprendizaje. Una idea de Lee (2005), es hacer que los estudiantes se comuniquen en el CVA en grupos de tres, cada semana, usando el español, para hablar de este tipo de cuestiones o cualquier otra. Esta autora

describe que esa y otras actividades típicas de los CVA promueven el sentido de autonomía, ya que los alumnos se sienten más responsables de su propio aprendizaje.

En segundo lugar, es recomendable presentarle al estudiante una selección de posibles nodos para su RPA (he aquí una posible lista que se podría ampliar):

- Redes sociales: Twitter, Instagram, Snapchat o Facebook, entre otras. Podemos mostrar que, con estas redes, los alumnos se conectan entre sí y con otras personas con las que pueden practicar la lengua y de las que pueden aprender (como en el caso de cuentas de medios de comunicación, personajes famosos, etc.).
- Aplicaciones móviles: WhatsApp, Hello Talk o Duolingo, entre otras. Destacamos especialmente el foro de discusión de Duolingo, que se divide por idioma aprendido y donde los alumnos pueden conectarse y aprender con otros estudiantes de español de todo el mundo.
- Herramientas generales: Wordreference, lectores de RSS.
- MOOCS para la enseñanza del español (como el curso sobre *El Quijote* que ofrece la plataforma edX, organizado por la Universidad Autónoma de Madrid: www.edx.org/course/la-espana-de-el-quijote-uamx-quijote501x-0, o el mencionado anteriormente sobre español Advanced Placement) o MOOCS en español sobre otras materias que sean de interés para el estudiante, ya sea por sus aficiones (como este curso de la Universidad de Los Andes, "Diseño de vídeo juegos" www.coursera.org/learn/diseno-videojuegos-intro) o por su especialidad en la universidad (un ejemplo es "El niño que ronca" creado por la Universidad del País Vasco, https://miriadax.net/web/el-nino-que-ronca, que está dirigido a aquellos que quieran ser doctores, enfermeros o pediatras). Los estudiantes pueden usar el directorio en la página http://mooc.es/ para seleccionar los cursos gratuitos que más les interesan.

Finalmente, con el fin de poder mostrar la red creada por los estudiantes, podemos pedirles que muestren su RPA mediante una presentación oral, la creación de una página web, una entrada de blog o un gráfico, o que utilicen organizadores en línea, como la plataforma de www.symbaloo.com (véase un ejemplo en Munday y Kannan 2015).

Los tres modelos —el uso de un CVA en línea; el uso de los CVA en situaciones híbridas y la creación por parte de los alumnos de unared personal de aprendizaje— pueden combinarse entre sí, ya que la creación de una red personal de aprendizaje puede formar parte tanto de la clase completamente en línea como de la híbrida. Sin embargo, la tecnología, pese a su utilidad, se puede percibir también como obstáculo en sí misma a nivel de usuario. Stracke (2007) y Scida y Jones (2016) observan que algunos estudiantes prefieren usar papel y libro físico y, a pesar de utilizar las nuevas tecnologías en su vida social, no desean trasladarlas a su vida de estudiante. Por lo tanto, se recomienda incorporar cuestionarios anónimos durante el curso para que los alumnos indiquen sus preferencias, y poder así reconocer y solucionar a tiempo este tipo de obstáculos.

Bibliografía recomendada

Beaven, A., A. Comas-Quinn y B. Sawhill, eds. 2013. *Case Studies of Openness in the Language Classroom*. Dublín: Research-publishing.net.

Lamy, M. N. y R. Hampel. 2007. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.

Meskill, C. y N. Anthony. 2015. *Teaching Languages Online*. Bristol: Multilingual Matters.

O'Dowd, R. 2007. *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters.

Wang, C. y L. Winstead. 2016. *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA: IGI Global.

Bibliografía citada

ACTFL. 2011. 21 Century Skills Map. www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf.

Adell, J. y L. Castañeda. 2010. "Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*, eds. R. Roig Vila y M. Fiorucci, 19–30. Alcoy: Marfil.

Adell, J., J. M. Castellet y J. P. Gumbau. 2004. *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Castellón de la Plana: Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT).

Alfonzo de Tovar, I. C., M. T. Cáceres Lorenzo, M. Salas Pascual, Y. Santana Alvarado, C. Santana Quintana y M. J. Vera-Cazorla. 2015. "Flipped learning: estrategia didáctica en la enseñanza de español para estudiantes Erasmus Mundus". En *Actas de las II Jornadas iberoamericanas de innovación educativa en el ámbito de las TIC*, eds. J. B. Alonso Hernández, D. de la Cruz Sánchez Rodríguez y C. M. Travieso González, 101–106. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Álvarez González, S. y J. Á. Martínez García. 2007. "La evolución de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras (francés) en la senda de las Nuevas Tecnologías". *Didáctica. Lengua y Literatura* 1: 47–74.

Bárcena, E. y E. Martín Monje. 2015. "Language MOOCs: an Emerging Field". En *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, eds. E. Martín-Monje y E. Bárcena. Berlín: de Gruyter Open.

Blake, R., N. Wilson, M. Cetto y C. Pardo-Ballester. 2008. "Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms". *Language Learning and Technology* 12 (3): 114–127.

Bonwell, C. C. y J. A. Eison. 1991. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Reports.

Borau, K., C. Ullrich, J. Feng y R. Shen. 2009. "Microblogging for Language Learning: Using Twitter to Train Communicative and Cultural Competence". En *International Conference on Web-Based Learning*, 78–87. Berlín: Springer.

Brandl, K. 2005. "Are You Ready to "Moodle"?" *Language Learning and Technology* 9 (2): 16–23.

Bryant, T. 2013. "The Mixxer. Connecting Students with Native Speakers Via Skype". En *Case Studies of Openness in the Language Classroom*, eds. A. Beaven, A. Comas-Quinn y B. Sawhill, 23–31. Dublín: Research-publishing.net.

Bustos Sánchez, A. y C. Coll Salvador. 2010. "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje". *Revista mexicana de investigación educativa* 15 (44): 163–184.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Dabbagh, N. y A. Kitsantas. 2012. "Personal Learning Environments, Social Media, and Self-Regulated Learning: A Natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning". *The Internet and Higher Education* 15 (1): 3–8.

Declaración de Bolonia. 1999. *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a.

Elola, I. y A. Oskoz. 2014. "Toward Online and Hybrid Courses". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, eds. M. Lacorte, 221–237. Londres y Nueva York: Routledge.

Goertler, S., M. Bolleny J. Gaff. 2012. "Students' Readiness for and Attitudes toward Hybrid FL Instruction". *CALICO Journal* 29 (2): 297–320.

Gola, V. y N. Miralles Andrés. 2009. "Los ambientes híbridos de aprendizaje en la educación superior". En *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, eds. A. Vera e I. Martínez, 470–485. Comillas: Fundación Comillas.

González Boluda, M. 2012. "Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario". *Núcleo* 29: 39–57.

Guidry, K. R., J. Cubillos y K. L. Pusecker. 2013. "The Connection between Self-Regulated Learning and Student Success in a Hybrid Course". Ponencia presentada en el *Association for Institutional Research Annual Forum*, Long Beach, CA.

Guzmán, E., P. Lapuerta y J. Liskin-Gasparro. 2015. *Unidos Classroom Manual: An Interactive Approach*. 2ª ed. Nueva York, NY: Pearson.

Hung, H. T. 2015. "Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning". *Computer Assisted Language Learning* 28 (1): 81–96.
Ito, M., K. Gutiérrez, S. Livingstone, B. Penuel, J. Rhodes, K. Salen, J. Schor, J. Sefton-Green y S. Craig Watkins. 2013. *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
Jordan, K. 2014. "Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 15 (1): 133–160.
Juan Lázaro, O. 2009. "Web 2.0, Comunicación y material didáctico digital para el aprendizaje del español: el aula virtual de español del Instituto Cervantes y su actualización". *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 47 (2): 13–34.
Lee, L. 2005. "Using Web-Based Instruction to Promote Active Learning: Learners' Perspectives". *CALICO Journal* 23 (1): 139–156.
Mackiewicz, W. 2002. "Lifelong Foreign Language Learning". Discurso pronunciado en *The European Seminar on Foreign Language Learning Needs in Education Systems*. Valencia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://userpage.fu-berlin.de/~elc/docs/Mackiewicz-Valencia.pdf.
Marinelli, P. y K. Fajardo. 2015. *Conectados*. Boston, MA: Cengage.
Martín Bosque, A. y P. Munday. 2014. "Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE". En *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*, ed. M. C. Ainciburu. Madrid: Universidad de Nebrija.
Martín-Monje, E. y E. Bárcena, eds. 2015. *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlín: de Gruyter Open.
Meskill, C. y N. Anthony. 2015. *Teaching Languages Online*. Bristol: Multilingual Matters.
Moore, J. L., C. Dickson-Deane y K. Galyen. 2011. "E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are They the Same?" *The Internet and Higher Education* 14 (2): 129–135.
Moreno Mosquera, F. 2011. "La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños". *Colombian Applied Linguistics Journal* 13 (1): 84–94.
Muldrow, K. 2013. "A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom". *The Language Educator* 11: 28–31.
Munday, P. y J. Kannan. 2015. "The Meta Task of Building PLNs for Foreign Language Acquisition". En *Proceedings for the Seventeenth International CALL Conference: Task Design and CALL*, eds. J. Colpaert, A. Aerts, M. Oberhofer y M. Gutiérrez-Colón Plana, 394–402. Amberes: Universiteit Antwerp.
Neumeier, P. 2005. "A Closer Look at Blended Learning – Parameters for Designing a Blended Learning Environment for Language Teaching and Learning". *ReCALL* 17 (2): 163–178.
O'Dowd, R. 2005. "Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish–American Telecollaboration". *Language and Intercultural Communication* 5 (1): 40–56.
Pacansky-Brock, M. 2013. *How to Humanize your Online Class with VoiceThread*. Los Gatos, CA: Smashwords.
Scida, E. E. y J. N. Jones. 2016. "New Tools, New Designs: A Study of a Redesigned Hybrid Spanish Program". *CALICO Journal* 33 (2): 174–200.
Scida, E. E. y R. E. Saury. 2006. "Hybrid Courses and their Impact on Student and Classroom Performance: A Case Study at the University of Virginia". *CALICO Journal* 23 (3): 517–531.
Siemens, G. 2004. *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5. www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf.
Siemens, G. 2012. "What Is the Theory Underpinning our MOOCs? Elearnspace". www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/.
Stracke, E. 2007. "A Road to Understanding: A Qualitative Study into Why Learners Drop out of a Blended Language Learning (BLL) Environment". *ReCALL* 19 (1): 57–78.
Tait, A. 2003. "Guest Editorial-Reflections on Student Support in Open and Distance Learning". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 4 (1). www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/134/214.
Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*, eds. M. Cole *et al*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and Language*. Trad. y ed. A. Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.
Wang, Q., H. Lit Woo, C. Lang Quek, Y. Yang y M. Liu. 2012. "Using the Facebook Group as a Learning Management System: An Exploratory Study". *British Journal of Educational Technology* 43 (3): 428–438.

36
TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS
(Educational technologies)

Esperanza Román-Mendoza

1. Introducción

Durante los más de 50 años de historia de la utilización de las tecnologías digitales en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) han ido apareciendo innumerables programas, aplicaciones y servicios digitales susceptibles de ser integrados en el aprendizaje. Agrupadas comúnmente bajo el término de nuevas tecnologías o tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), estas herramientas se han instalado, con mayor o menor éxito, en todos los ámbitos de nuestra sociedad. En el entorno educativo, uno de los mayores retos radica en saber explotar su potencial para el aprendizaje y el conocimiento. Para conseguirlo en la enseñanza del español L2, es necesario tener en cuenta una serie de factores que no siempre están bajo el control de los participantes del proceso de aprendizaje. Dichos factores incluyen las características propias del aprendizaje del español, las variables individuales del alumnado y profesorado, la celeridad e imprevisibilidad del desarrollo tecnológico, el inmovilismo de los sistemas educativos y los determinantes socioeconómicos. En este capítulo se presentan una serie de pautas que permiten al docente desarrollar de forma crítica su agencia respecto a las tecnologías del aprendizaje en tres contextos cruciales de su profesión: durante su formación, dentro de su entorno laboral concreto y como facilitador del aprendizaje de sus alumnos dentro y fuera del aula.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación; tecnologías del aprendizaje y el conocimiento; agencia docente; entornos personales de aprendizaje; competencias digitales

Digital technologies —including programs, applications and online services— have been implemented in the field of Spanish language teaching for more than 50 years now. Commonly referred to as new technologies or information and communication technologies, these tools have been integrated more or less successfully at all levels in our lives. In educational settings, the challenge of taking full advantage of these technologies to enhance the learning process and the acquisition of new knowledge still remains. In order to successfully apply these technologies to Spanish language teaching, some factors —which are not always in control of the learning process actors— need to be considered. These factors include the peculiarities of the discipline, learners' and teachers' characteristics, the celerity and unpredictability of technological developments, the stagnation of educational systems and socioeconomic determinants. In this chapter, specific

guidelines are presented for teachers to exercise their critical agency in the implementation of learning and knowledge technologies in Spanish language teaching. These guidelines pertain to their training as teachers, their specific teaching contexts, and their role as facilitator of their students' learning within and beyond the classroom.

Keywords: information and communication technologies; learning and knowledge technologies; teacher agency; personal learning environments; digital skills

2. Estado de la cuestión

La implementación de la tecnología en la enseñanza del español L2 es, sin duda, uno de los factores de innovación pedagógica más productivos dentro de la disciplina. Prueba de ello se observa en la variedad de acrónimos que se vienen utilizando desde el siglo XX para referirse a la práctica y la investigación en torno a la tecnología educativa en la enseñanza del español L2. En el mundo anglosajón, el término CALI (*computer assisted* —o *aided*— *language instruction*, utilizado ya en los años 60 dentro del Programa PLATO) fue pronto abandonado en favor de CALL (*computer assisted language learning*, acuñado a principios de los años 80), aunque siguió presente, por ejemplo, tanto en el nombre de una de las asociaciones profesionales más antiguas de EE. UU., CALICO (*The Computer Assisted Language Instruction Consortium*), fundada en 1983, como en la europea EUROCALL. El acrónimo CALL se ha mantenido hasta la actualidad, si bien junto a otros términos más amplios como TELL (*technology-enhanced language learning*), popularizado por el volumen recopilatorio de Bush y Terry (1997), o más específicos como MALL (*mobile-assisted language learning*, acuñado por Chinnery en 2006). En español, el término ELAO (enseñanza de lenguas asistida por ordenador), creado por Ruipérez en 1989, tuvo cierta difusión en los años 90, pero con la rápida expansión de la Web y la multiplicidad de dispositivos, entornos, herramientas, aplicaciones o *apps*, y servicios digitales susceptibles de ser rentabilizados en el aprendizaje de lenguas, comenzaron a proliferar nuevas etiquetas, la mayoría de las cuales contenía el acrónimo TIC (tecnologías de la información y la comunicación). De hecho, publicaciones recientes sobre tecnología y enseñanza del español L2, así como revistas dedicadas a la tecnología educativa, siguen utilizando este término (por ejemplo, la revista *@TIC*). Junto a las TIC, el acrónimo TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), acuñado por primera vez en 2002 por Vivancos como adaptación del por aquel entonces nuevo *e-learning*, lo suelen utilizar aquellos que piensan que el acrónimo TIC no abarca en su totalidad el profundo cambio que puede suponer la tecnología en el proceso de aprendizaje y en la adquisición del conocimiento (véase Lozano 2011). TAC también se relaciona en la actualidad con los términos en inglés *instructional and knowledge technologies*, *information and knowledge technologies* y *learning technologies knowledge*. Otro término en expansión es TEP (tecnologías de la participación y el empoderamiento), aunque todavía no se ha implantado su uso, quizá porque muchos teóricos consideran que el aprendizaje implica siempre la participación y el empoderamiento. En este capítulo, utilizaremos el acrónimo TAC para referirnos a cualquier tecnología, servicio o aplicación utilizada para el aprendizaje del español y, por extensión, a las competencias[1] necesarias para utilizarlos, sin por ello dejar de lado las aportaciones de los estudios e iniciativas que hayan preferido otros acrónimos para describirlos.

Más difícil es, sin embargo, intentar presentar en estas pocas páginas la infinidad de aplicaciones pedagógicas de las TAC para la enseñanza del español L2. La multiplicidad de contextos educativos y enfoques metodológicos, la interdisciplinariedad y las implicaciones pedagógicas

del uso de las TAC se reflejan en la gran variedad de revistas académicas que recogen el estado de la cuestión actual y las tendencias hacia donde se dirige la disciplina. En primer lugar, se encuentran las revistas dedicadas a CALL, como:

- *CALICO Journal*
- *International Journal of Computer Assisted Language Learning*
- *JALT CALL Journal*
- *Language Learning and Technology*
- *ReCALL*
- *System*

En segundo lugar, las revistas dedicadas a la enseñanza del español, publicadas tanto en español como en otras lenguas, contienen cada vez más artículos dedicados a las TAC, como:

- *Cuadernos Cervantes*
- *Journal of Spanish Language Teaching*
- *Hispania*
- *MarcoELE*
- *Didáctica. Lengua y Literatura*
- *RedELE*
- *RutaEle*

Numerosos artículos sobre las TAC en la enseñanza del español aparecen en revistas dedicadas a la tecnología educativa, como:

- *@TIC*
- *Digital Education Review*
- *Educational Technology Research and Development*
- *Edutec*
- *International Journal of Educational Technology in Higher Education*
- *Journal of Computer Assisted Learning*
- *Realtec*
- *Review of Educational Research*

Por último, no hay que olvidar las publicaciones relativas a las lenguas modernas, su enseñanza o cualquier otra rama de la lingüística aplicada, como:

- *Applied Linguistics*
- *Discourse Studies*
- *Foreign Language Annals*
- *Heritage Language Journal*
- *Innovations in Language Learning and Teaching*
- *Language Teaching Research*
- *Language Testing*
- *Modern Language Journal*
- *Language Learning*
- *Studies in Second Language Acquisition*

Las monografías y volúmenes recopilatorios también resultan de utilidad para determinar las tendencias actuales y aportaciones más significativas de las TAC en la enseñanza del español L2. Para ello, son recomendables los volúmenes dedicados a CALL, tanto de tipo general como para lenguas concretas (véanse Levy *et al.* 2010; Arrarte 2011; Hernández González, Carrasco Santana y Álvarez Ramos 2011; Blake 2013; Motteram 2013; Thomas, Reinders y Warschauer 2013; Walker y White 2015; Martín-Monje, Elorza y García Riaza 2016) y los referidos exclusivamente al español L2, los cuales suelen dedicar un apartado al uso de las TAC (como los artículos de Higueras García y Ruipérez en el *Vademécum* de Sánchez Lobato y Santos Gargallo [2004]).

La revisión de todos estos estudios nos permite llegar a varias conclusiones de tipo general sobre la integración de las TAC en la enseñanza del español L2. En primer lugar, tanto la práctica como la investigación en el campo de las TAC aplicadas a la enseñanza del español L2 gozan de buena salud. Una prueba importante de ello es que ya no se cuestiona si se deben usar las TAC, sino cómo implementarlas de forma eficaz (Motteram 2013, 7), ya que existen indicios de que las TAC contribuyen a aumentar la motivación del alumnado, a mejorar el aprendizaje y a animar a que los aprendices continúen el estudio de la lengua (Healey *et al.* 2011, 14). En consecuencia, la mayor parte de los programas de máster en enseñanza del español L2 incluyen cursos de tecnología obligatorios u optativos,[2] y en los congresos especializados hay cada vez más comunicaciones relacionadas con las TAC, no solo en las secciones dedicadas específicamente a la tecnología educativa sino también en las relativas a otros temas de interés para el profesorado. Asimismo, muchos libros de texto incluyen desde hace años materiales TAC cada vez más sofisticados. Por ejemplo, en EE. UU. son muchas las editoriales que disponen de su propia plataforma en línea de ejercicios y materiales suplementarios, como por ejemplo las plataformas *Connect* (McGraw-Hill), *MySpanishLab* (Person/Prentice Hall), *iLearn* (Cengage/Heinle) y *Quia* (Wiley). Sin embargo, como ha señalado Cubillos (2014, 211), los libros de texto de español L2 en EE. UU. todavía no reflejan los últimos avances en SLA (*second language acquisition*/adquisición de segundas lenguas), por lo que la idoneidad pedagógica de los recursos TAC que incluyen podría ser cuestionable.

En segundo lugar, aunque el volumen de investigación y documentación sobre las TAC aplicadas a la enseñanza del español L2 es menor que en lenguas como el inglés, los enfoques, temas y retos son similares. Al igual que en la enseñanza del inglés L2, existe una gran diversificación en las temáticas, con estudios sobre destrezas y públicos concretos, o para el español con fines específicos (p. ej., Hernández González, Carrasco Santana y Álvarez Ramos 2011). Además, las cuestiones metodológicas y administrativas son fundamentales: se estudia, por ejemplo, 1) la disparidad de usos y perspectivas dependiendo del grado de familiaridad con las TAC; 2) la curiosidad, el tiempo y la libertad disponibles para la experimentación por parte del profesorado; 3) la imposibilidad de planificar y evaluar experiencias a largo plazo; 4) las presiones y las características institucionales; y 5) la interacción y la colaboración deficientes entre investigación, desarrollo de materiales y práctica en el aula (véase Godwin-Jones 2015 para una explicación más detallada de estas funcionalidades).

En tercer lugar, la diversidad de contextos educativos y objetivos pedagógicos imposibilita formular soluciones tecnológicas susceptibles de ser aplicadas de forma universal. Por este motivo es necesario que se abandone la ilusión de la fórmula mágica de la tecnología y de la formación-taller. En lugar de ello, hace falta empoderar al profesorado mediante el desarrollo de sus competencias TAC, es decir, las destrezas que necesita para su manejo y que, a su vez, desarrolla mediante estas, como se muestra en las siguientes secciones del capítulo.

Por último, aunque en el ámbito de la enseñanza del español L2 se acepta que las tecnologías deben utilizarse para mejorar el proceso de aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos, la realidad en el aula y en los cursos de formación todavía tiende a girar alrededor de la

herramienta en sí (véanse Arrarte 2011; Davies 2012). Además, la falta de homogeneidad en el perfil profesional del profesorado de español L2 y en su formación ha favorecido, por lo general, determinadas modalidades formativas descontextualizadas, como los cursos de formación exprés en TAC.[3] Sin embargo, en un mundo tecnológico en continuo cambio, se debe plantear la formación del profesorado en la implementación de las TAC como un desarrollo de competencias, adaptables a diversos tipos de situación y susceptibles de evolucionar a lo largo de la carrera docente (Hubbard y Levy 2006; Hubbard 2013; Carrera Troyano y Gómez Asencio 2014). En este sentido, la formación del alumnado en el uso de tecnología también debería plantearse de una forma más crítica en lugar de asumir que las generaciones más jóvenes saben cómo aprovechar la tecnología para mejorar su aprendizaje.

3. Consideraciones metodológicas

La realidad actual de la implementación de las TAC en el aprendizaje de lenguas no se puede entender si no se considera su desarrollo histórico como un continuo, en el cual algunos retos pedagógicos y herramientas tecnológicas se han ido superando, otros se han mantenido y muchos nuevos han ido apareciendo, sin reemplazar completamente a los existentes. A su vez, el vertiginoso avance y la ubicuidad de la tecnología ha ayudado a cambiar la percepción sobre la utilidad de las TAC en el aprendizaje de lenguas: ya no se trata simplemente de usar programas o servicios en línea para practicar una destreza, comunicarse con hablantes de español o consultar páginas web para acceder a materiales auténticos. Desde la irrupción de la web 2.0, también conocida como web social, y la proliferación de la comunicación en línea a todos los niveles, la utilización de las TAC ha dejado de ser un complemento en las clases para convertirse en un fin en sí mismo en el que se combina el uso de las destrezas de aprendizaje de lenguas con las competencias digitales y con otras destrezas llamadas blandas o transversales (Coyle, Hood y Marsh 2010; Healey *et al*. 2011). Kamin (2013, 12) define así el concepto de destrezas blandas:

> Soft skills are interpersonal skills that demonstrate a person's ability to communicate effectively and build relationships with others in one-on-one interactions as well as in groups and teams. Skills include listening and responding in a receptive way to others' points of view; cooperation, and the ability to be flexible and take positive action in situations that require understanding of the circumstance, environment, and the culture of the person, organization, team, or family in which specific interactions occur. The practice of soft skills aids in communication and promotes problem solving, negotiation, conflict resolution, and team building.

Entre estas destrezas/competencias/habilidades blandas se incluyen, por tanto, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación oral, la comunicación escrita, el trabajo en grupo y la colaboración, la diversidad, la interculturalidad, la aplicación de las TIC, el liderazgo, la capacidad de decisión, la creatividad, la innovación, la disponibilidad para aprender, la autonomía, la profesionalidad, la deontología y la responsabilidad social.[4] Sin duda, el estudio de lenguas extranjeras con las TAC exige el uso de estas destrezas y, a su vez, contribuye a su desarrollo.

A las herramientas y servicios creados específicamente para la enseñanza de lenguas se han unido otros de propósito general, los cuales en muchos casos han aprovechado, a su vez, la oportunidad para reformularse como herramientas educativas, como el caso de Skype (Lewis s.f.) con *Skype in the Classroom* (Lee 2013). Por otra parte, la ubicuidad de las TAC y la gran expansión de su uso en la industria del ocio y el entretenimiento han abierto infinidad de oportunidades para el aprendizaje informal y, en consecuencia, nuevos retos para la integración

y evaluación de este dentro de la estructura, habitualmente rígida, de la enseñanza formal (véase Godwin-Jones 2015).

Podría decirse entonces que el uso de las TAC en la enseñanza del español L2 se encuentra en mejores condiciones que nunca. Pero queda mucho camino por recorrer. Las pedagogías emergentes todavía son una excepción (véase Vidal 2013 sobre entornos colaborativos en línea) y algunas innovaciones pedagógicas (llamadas así aunque en muchos casos se trate de reformulaciones de prácticas educativas existentes desde hace tiempo), como la clase invertida o clase al revés (*flipped classroom*), el aprendizaje híbrido (*blended learning*) o incluso los MOOC (*massive open online courses*, cursos en línea masivos y abiertos), se han quedado en muchos casos en meras tendencias pasajeras sin gran repercusión en la disciplina (véase Martín-Monje y Bárcena Madera 2014 sobre los MOOC). Cierto es que la volatilidad y variedad de las innovaciones pedagógicas ha sido una constante en la historia de CALL debido en parte a la rapidez con la que las nuevas tecnologías sustituyen a las anteriores. Asimismo, como se ha mencionado, la falta de uniformidad del perfil profesional del docente de español L2 ha limitado la implementación de prácticas formativas que vayan más allá del taller o cursillo en tecnología. Muchos docentes no han estudiado su materia (la lengua, entendida en un sentido amplio) con ayuda de la tecnología, por lo cual a menudo les resulta difícil plantearse el uso de las TAC desde una perspectiva diferente a la que les ofrece el material complementario del libro de texto, las pautas dadas por el coordinador de su programa o la plataforma en línea de gestión de cursos que utilicen en su institución, por citar algunos de los corsés metodológicos que suelen limitar al profesorado cuando se enfrenta al uso de las TAC. La falta de tiempo para experimentar, compartir ideas, participar en comunidades de aprendizaje, realizar proyectos colaborativos y reflexionar sobre las innovaciones pedagógicas es otro gran obstáculo que impide que los docentes se involucren más en el uso de las TAC para la enseñanza del español L2. La sociedad demanda una educación que no descuide el desarrollo de las competencias digitales, pero si el profesorado no dispone de esas competencias, ¿cómo las va a transmitir a su alumnado? ¿Cómo las va a implementar para que su trabajo resulte más acorde con el mundo en el que vivimos y sus alumnos las puedan utilizar para seguir aprendiendo de forma crítica, autónoma y personalizada una vez que hayan terminado su educación formal?

4. Pautas para integrar las tecnologías educativas

Lo expuesto en los apartados anteriores nos lleva a plantearnos este breve repaso de las pautas para la rentabilización de las TAC en la enseñanza del español L2 desde una perspectiva algo diferente a la habitual. Su objetivo final es empoderar al profesorado para que tome por sí mismo las decisiones en cuanto a qué TAC le van a permitir conseguir aquellos objetivos pedagógicos, administrativos o de desarrollo profesional que se proponga. Se trata de que el docente se apropie de la innovación tecnológica, es decir, la haga suya, ayudándole a que la dote de significado dentro de su propio marco pedagógico y que poco a poco recupere o adquiera la misma agencia que es capaz de ejercer usualmente cuando gestiona otros aspectos de su docencia.

Para ello, es necesario apartarse de la mera recomendación de herramientas, servicios y aplicaciones como solución o complemento. No existe una solución universal ni para todos los retos pedagógicos ni para todas las necesidades profesionales. El docente tiene que ser capaz de evaluar su contexto laboral, sus preferencias y limitaciones pedagógicas y tecnológicas, así como las de sus alumnos, antes de determinar qué TAC pueden ser las más adecuadas en su caso individual. Por este motivo, el repaso de las competencias TAC y su aplicación para la enseñanza del español L2 que se presenta a continuación se estructura en torno a tres ejes fundamentales para el profesor de español L2: su formación, su entorno institucional y su desempeño en el aula, siguiendo en

parte las recomendaciones propuestas por Healey *et al*. (2011) para TESOL y las indicaciones de Hubbard y Levy (2006) sobre formación de profesores y alumnos. En cada epígrafe se proponen, además, algunos ejemplos de TAC o aproximaciones a las TAC que pueden ayudar al profesorado de español L2 a desarrollar su agencia en cuanto a la innovación tecnológica.

4.1. Las TAC y la formación y el desarrollo profesional del docente de ELE/EL2

Healey *et al*. (2011) mencionan cuatro objetivos o estándares fundamentales que la formación y el desarrollo profesional de los profesores de lenguas extranjeras debería cubrir: 1) familiarización con los conceptos básicos y el funcionamiento de dispositivos; 2) comprensión de una variedad de recursos tecnológicos y sus opciones para fines educativos; 3) uso de las TAC para el propio desarrollo profesional continuo y 4) implementación de las TAC de forma ética y legal adecuándola al contexto social y cultural en el que se trabaje.

Estar familiarizado con todas las opciones tecnológicas disponibles resulta imposible debido a la ya mencionada rapidez con la que aparecen y desaparecen herramientas, y a la multiplicidad de recursos a nuestro alcance. Sin embargo, un conocimiento básico de las TAC es necesario porque sirve de base para adquirir posteriormente nuevas competencias TAC. La aproximación más frecuente a las competencias y herramientas básicas se materializa por lo general en forma de compilaciones de recursos (por ejemplo, como se aprecia en diversos capítulos de Hernández González, Carrasco Santana y Álvarez Ramos 2011) y *checklists* (véase Davies 2012). En estos documentos es normal que se incluyan, sin una categorización demasiado clara, competencias y ejemplos de uso relativos a dispositivos o artefactos (tabletas, teléfonos móviles, ordenadores, pizarras electrónicas, etc.), sistemas operativos (Windows, Linux, Mac OS X, iOS, etc.), *software* y aplicaciones (tanto de configuración abierta como cerrada), plataformas de gestión de cursos y aulas virtuales, repositorios y materiales en la web, y servicios en línea y en la nube, sobre todo los conocidos bajo los términos de web social o Web 2.0. Además, estos listados incluyen a menudo metodologías y formatos de enseñanza concretos, como el aprendizaje híbrido, la clase invertida y los MOOC, mencionados más arriba.

Para los docentes habituados a integrar las TAC, este tipo de listados supone una gran ayuda, ya que les permiten incorporar nuevos recursos a sus conocimientos previos. Sin embargo, para un profesor con poca experiencia en TAC, la falta de una diferenciación clara entre cada tipo de recurso puede contribuir a aumentar sus prejuicios hacia la tecnología o conducir a una decisión errónea a la hora de elegir qué TAC se corresponde mejor con la metodología concreta que quiera implementar en sus clases. Un recurso útil para determinar las diferencias entre la variedad de TAC son los glosarios de términos relacionados con la enseñanza en línea (p. ej., ATD s.d.; Roquet García 2008; Biech 2014; Malamed 2013), aunque hay que señalar que se quedan obsoletos rápidamente y no suelen agrupar los términos bajo categorías como las mencionadas en el párrafo anterior.

Otra forma de presentar las diferentes opciones tecnológicas para la formación del docente es relacionándolas con las tareas que debe realizar para su desarrollo profesional, como se lleva a cabo en la Figura 36.1 presentada al final de este apartado. En ella se incluye una selección de aplicaciones, servicios en línea, *software* y sitios web que el docente puede utilizar para ejercer cada una de sus responsabilidades, junto a una serie de competencias blandas que este desarrolla al hacerlo. Se puede encontrar una versión más completa de esta guía en el mapa conceptual *Español L2 y las TAC* (http://bit.ly/2fVazoD), que ha sido elaborado expresamente para este capítulo.

Para aprender a usar herramientas y aplicaciones como las incluidas en la Figura 36.1, además de los cursos y talleres a los que cada docente pueda tener acceso en su centro de trabajo o

estudio, cada vez es más frecuente el enfoque TYA (*teach-yourself-anything*, es decir, "aprende por tu cuenta cualquier cosa") a través de tutoriales en línea de carácter general, como los recopilados por Gallego Real para el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, los innumerables recursos —de pago— de Lynda.com o los específicos para la enseñanza del español L2 recogidos en sitios web como TodoELE (www.todoele.org/) y TodoELE 2.0. (www.todoele.org/todoele20/). No obstante, no se trata únicamente de aprender a utilizar una herramienta, ya sea a través de cursos formales o cualquier tipo de aprendizaje informal, sino de hacerlo desarrollando las competencias TAC relacionadas con esa herramienta, de forma que su uso continuado contribuya, a su vez, a afianzar más dichas competencias TAC. De esta manera, el usuario se ve empoderado para ver más allá de la aplicación o servicio concretos, y en el caso de que la herramienta desaparezca, mejore o no se encuentre disponible en el puesto de trabajo, el proceso de adaptación y transición al nuevo entorno TAC le resulte más fácil. Tomemos como ejemplo una herramienta como Dropbox, que es un servicio de almacenamiento en la nube que permite compartir todo tipo de archivos y colaborar en grupo, y cuyo manejo se aprende con relativa facilidad. Su utilidad para la enseñanza ha sido descrita con frecuencia —por ejemplo, a nivel general, en Medina (2010)—. Una vez que se sabe usar Dropbox, las competencias TAC que se requieren para su utilización y se refuerzan con su implementación (almacenar, organizar, sincronizar y compartir archivos y colaborar en línea) se pueden aplicar a otras herramientas similares como OneDrive, iCloud, Google Drive, Box, AmazonCloud, Mega y todos los nuevos servicios que vayan apareciendo en el futuro.

Se trata de utilizar las TAC de forma consciente y, en la medida de lo posible, integrarlas en lo que se conoce como el entorno personal de aprendizaje (PLE, *personal learning environment*). Un PLE está formado por una selección de TAC que el usuario, en este caso el docente, elige para el ejercicio de su actividad académica y su desarrollo profesional en función de sus intereses y que va modificando a lo largo del tiempo. Asimismo, el PLE incluye las relaciones que establece con otros docentes. A través del PLE, el docente puede recopilar, estructurar, recuperar y compartir información, además de organizar sus clases o conectar y cooperar con otros profesores (Adell y Castañeda 2010; Cabero, Barroso y Llorente 2010; Castañeda y Adell 2013; Torres Ríos 2016). Las Figuras 36.1 y 36.3 de este capítulo, ampliadas en el mapa conceptual *Español L2 y las TAC*, pueden servir de guía al docente para la elaboración de su PLE y para organizar sus conocimientos tecnológicos en función de sus competencias TAC y no tanto como listado de herramientas que sabe utilizar. Para ejemplos concretos de PLE en español L2, recomendamos los recogidos en Varo y Cuadros (2013), como el caso de Lola Torres, cuyo trabajo de 2016 sobre estrategias metacognitivas y PLE se centra en la rentabilización de estos entornos para los aprendices de español L2.

Precisamente colaborar en proyectos docentes o de investigación con profesores que tengan más experiencia con las TAC o pedir ayuda a través de las redes sociales para superar un reto tecnológico específico es una manera muy efectiva de avanzar en el manejo de las TAC. Las redes sociales y lo que se conoce como comunidades de práctica son los espacios más apropiados para el desarrollo profesional continuo del profesor de español L2, por ejemplo, a través de la discusión de pedagogías emergentes y puesta en común de casos prácticos y materiales. Estos entornos de colaboración profesional no son algo nuevo. Los foros de discusión y listas de distribución de los años 90, como ESPAN-L, FORMESPA o los foros y debates del Centro Virtual Cervantes,[5] fueron los precursores de los nuevos espacios de colaboración en las redes sociales como la Comunidad TodoELE, creada en su día en Ning, o EducaSpain (www.educaspain.com/), los grupos y páginas de Facebook de profesores de ELE[6] o las iniciativas más descentralizadas para compartir recursos y experiencias, por ejemplo, mediante el uso de los *hashtags* #TwitterELE

Responsabilidades	Ejemplos	Herramientas / *Apps* / Servicios / Sitios web	Competencias blandas
Asistir a			
Congresos *Cursos y talleres*	Asociaciones e instituciones L2 yTAC Webinars MOOC	ASELE, Cervantes, CALICO Organizados por editoriales y asociaciones Coursera, MiriadaX, edX, Udacity	Autonomía Disponibilidad para aprender Pensamiento critico
Consultar			
Obras de referencia y corpus *Bibliografia* *Materiales*	Diccionarios Manuales Corpus Bibliotecas Bases de datos Repositorios bibliográficos Sitios web de revistas Por tipo de medio (textuales/visuales/ audios/audiovisuales) Por destreza Por tipo de interactividad	DRAE, DAELE, Wordreference, Corpus BYU Biblioteca Digital Mundial, DIALNET, Centro Virtual Cervantes, blogs, podcasts, videos, MERLOT, repositorios de editoriales y organizaciones, juegos educativos	Pensamiento crítico Capacidad de decisión Resolución de problemas Deontología
Organizar, clasificar, curar y recuperar y compartir			
Materiales de otros autores *Materiales propios*	Todos los tipos de materiales mencionados en el apartado anterior	Curación social, alojamiento de archivos multiplataforma y de bibliografía, roboperiodismo, redes sociales, CMC	Autonomía Capacidad de decisión Resolución de problemas, Creatividad Innovación Profesionalidad
Elaborar y presentar			
Méritos *Informes y memorias* *Materiales propios*	C.V. Administrativos, proyectos de investigación Los tipos ya mencionados	Redes sociales profesionales, blogs Software/apps de edición y presentación Ver Figure 36.3	Autonomía Creatividad Deontología Innovación
Seguir formándose en			
Actualidad del mundo hispanohablante *Pedagogía y metodología* *Lingüística aplicada*	Noticias Eventos Innovación en TAC Enseñanza español L2	Periódicos, radios, TV en línea, vídeos, podcasts, Twitter, Encuentros TodoELE	Autonomía Disponibilidad para aprender Interculturalidad
Participar en			
Comunidades de aprendizaje y práctica *Redes sociales* *=Proyectos colaborativos*	De tipo general o L2 Inter-centros Internacionales	IneveryCrea, Educalab, Edutopia, Comunidad Todoele, grupos FB, eTwinning	Autonomía Colaboración Disponibilidad para aprender, Capacidad de trabajo en grupo
Estar informado sobre			
Legislación sobre la propiedad intelectual *Privacidad de datos* *Cuestiones éticas* *Accesibilidad, Certificaciones*	Legislación nacional e internacional Códigos de ética Campañas concienciación	Agencia Española de Protección de Datos, Licencias Creative Commons eEurope	Pensamiento crítico Disponibilidad para aprender Deontología Profesionalidad

Figura 36.1 Selección de responsabilidades, herramientas y competencias relacionadas con la formación y el desarrollo profesional del docente de español L2. Guía completa disponible en http://bit.ly/2fVazoD

(https://twitter.com/hashtag/twitterele) o #ELE (https://twitter.com/hashtag/ele) en Twitter o #InstagramELE (www.instagram.com/desafioinstagramele/) en Instagram.

Para finalizar este apartado dedicado a la formación del profesorado de español L2, hay que mencionar aquellos objetivos relacionados con el uso seguro, ético y legal de los recursos tecnológicos. Los docentes han de estar bien informados sobre las cuestiones relativas a la seguridad y privacidad en línea, los derechos de autor y la propiedad intelectual, la detección del plagio y la atribución de la autoría de las fuentes utilizadas para las clases y la creación de materiales didácticos. Además, se deben tener en cuenta los factores relacionados con la accesibilidad y fiabilidad de la información y con la libertad de cátedra (Nnaji 2012). Por último, el docente interesado en la introducción de las TAC tiene la responsabilidad de estar al tanto de las críticas sobre la tecnología educativa, por ejemplo, las relativas a su implementación como mero continuismo de un sistema de enseñanza centrado en el profesor y basado en la competitividad, las calificaciones y la superación de exámenes o pruebas de nivel estandarizadas (véanse Cuban 2010; Kohn 2016 para estas y otras críticas). Todas estas responsabilidades y objetivos también están incluidos en la Figura 36.1.

4.2. Las TAC y el entorno institucional del docente de ELE/EL2

El hecho de que los docentes dispongan de conocimientos y competencias TAC, o sepan cómo adquirirlos y actualizarlos a través de sus entornos personales de aprendizaje, no es garantía de que vayan a poder integrarlos de forma eficaz en su centro de trabajo. Como señala Ely (1990), se necesita además que haya recursos adecuados, que se ofrezcan incentivos o algún otro tipo de reconocimiento profesional, que se valore y estimule la participación y el compromiso con las TAC, que exista liderazgo dentro de la institución en general y para los proyectos relacionados con las TAC en particular, y que haya un cierto grado de insatisfacción con el *statu quo*. Precisamente son aquellos docentes que perciben una mayor necesidad de cambio en los métodos de enseñanza o en los resultados del aprendizaje los primeros en adoptar las TAC. Sin embargo, estos entusiastas del cambio tecnopedagógico poco pueden conseguir si no cuentan con el apoyo del centro o este tiene una concepción sobre la integración de las TAC completamente diferente a la suya. Por ello, es importante que cada docente se plantee una serie de cuestiones relacionadas con su propio contexto institucional, y determine después el grado de libertad del que va a poder disfrutar a la hora de implementar su propia visión sobre la integración de las TAC. La guía que se propone en la Figura 36.2 (partes a y b) pretende empoderar al profesor de español L2 para que esté en condiciones de considerar aquellos factores, ajenos en su mayor parte a su propia habilidad con el manejo de las TAC, que influyen a la hora de elegir qué tecnología va a ser la más apropiada en el aula o como apoyo al aprendizaje de sus alumnos fuera de ella.

Las preguntas de reflexión incluidas en la Figura 36.2 también tienen como objetivo que los docentes, al proceder a aplicarse dichas cuestiones a sí mismos, sean más conscientes de sus propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en general algo que, como señala Pizarro (2013), es una de las nuevas tareas del profesor de español L2. Por último, las anteriores cuestiones pretenden ayudar a que los docentes incluyan en su autorreflexión sus propias ideologías sobre el uso de las TAC, un factor que es fundamental a la hora de implementarlas con éxito (véase Kim *et al*. 2013 para un repaso exhaustivo sobre el estado de la cuestión).

4.3. Las TAC dentro y fuera del aula: metodología e interacción

En la mayor parte de los casos, el docente de español L2 interesado en integrar las TAC no va a contar con que las condiciones mencionadas bajo el epígrafe anterior sean siempre óptimas.

Para reflexionar		1	Valoración	5
Visión sobre los objectivos tecnopedagógicos				
Responsables de las decisiones en cuanto a TAC	¿Quién establece los objetivos que se quieren alcanzar mediante el uso de las TAC? ¿Qué expectativas y prejuicios tienen la institución, el departamento o el coordinador de lenguas/español, el coordinador de tecnología y el propio docente hacia las TAC? ¿Qué papel desempeñan en la selección de las TAC las editoriales de los libros de texto que se usan en la institución?	Decisión institucional	→	Decisión personal (docente)
		Gran influencia de las editoriales	→	Las editoriales no presionan
		Solo un actante	→	Todos los actantes en equipo
Proceso para determinar los objetivos TAC	¿Qué proceso se sigue para fijarlos los objetivos TAC? ¿Se tiene en cuenta al alumnado? ¿Participa en el proceso de toma de decisiones? ¿Qué libertad tiene el docente para elegir TAC y objetivos diferentes a los de la institución, el departamento de lenguas o de español, el coordinador del programa de español L2, el coordinador de tecnología o el propio libro de texto?	De arriba a abajo	→	De abajo a arriba
		Impuesto	→	Participativo
		Rígido	→	Flexible
		Decisiones objetivas	→	Decisiones subjetivas
Características de los objetivos TAC	¿Cuáles son los objetivos y visiones sobre las TAC de cada uno de los actantes? ¿Qué ventajas y desventajas supondría apartarse de la política institucional relativa a las TAC? ¿Es la tecnología incluida en el libro de texto la única que se implementa en el programa de L2? ¿Qué ventajas y desventajas tiene este compromiso con la editorial?	Incompatibles	→	Compatibles
		Única visión	→	Varias visiones
		Inflexibles	→	Flexibles
		Solo TAC del libro de texto	→	Diversidad de TAC
		Objetivos anticuados	→	Se revisan con regularidad

Figura 36.2a Guía para valorar los factores que afectan la capacidad del docente a la hora de ejercer su agencia para implementar las TAC en su entorno institucional

Para reflexionar		1	Valoración	5
Alfabetización digital e infraestructura tecnológica				
Actantes institucionales (docentes, administración, departamentos)	¿Están preparadas las instituciones y todos sus actantes para las TAC en cuanto a infraestructura y alfabetización digital?	Escasamente	→	Suficientemente
Alumnado	¿Qué grado de alfabetización digital tienen los alumnos? ¿Hay grandes brechas entre los alumnos tanto en cuanto a sus competencias TAC como a los dispositivos y medios tecnológicos a los que tienen acceso? ¿En qué se diferencia esta alfabetización digital de la de sus docentes? ¿Qué actitud tienen los alumnos hacia las TAC en general y hacia las usadas en el programa de español L2 en particular?	Escasa alfabetización	→	Alta alfabetización
		Grandes brechas	→	Alfabetización homogénea
		Diferencias significativas con el docente	→	Competencias idénticas
		Cerrada y tradicional	→	Abierta e innovadora
Apoyo institucional				
Recursos económicos disponibles/ Apoyo técnico y pedagógico	¿Cuáles son los recursos humanos y económicos de los que se dispone? ¿Para qué se pueden usar dichos recursos y por cuánto tiempo van a estar disponibles? ¿Se prevén acciones de apoyo a la evaluación de resultados o simplemente durante las fases de diseño e implementación?	Mínimos	→	Abundantes
		Específicos	→	Diversos
		Iniciativas sin seguimiento	→	Con continuidad
		Rígidos	→	Flexibles
Incentivos para el profesorado	¿Se premia la innovación tecnopedagógica? ¿Existen incentivos diferentes a los económicos?	Se valora poco	→	Muy valorada
		Incentivos escasos y poco diversos	→	Variedad y abundancia de incentivos
Actitud hacia el riesgo	¿Qué consecuencias tiene el fracaso en la integración de las TAC? ¿Qué riesgos profesionales pueden correr el docente y los alumnos si el proyecto TAC no prospera como se espera?	El fracaso se penaliza	→	El fracaso se acepta como forma de avanzar hacia el éxito

Figura 36.2b Guía para valorar los factores que afectan la capacidad del docente a la hora de ejercer su agencia para implementar las TAC en su entorno institucional

A pesar de ello, si su grado de insatisfacción con el *statu quo* y su confianza en las TAC como instrumento de cambio son lo suficientemente intensas, intentará integrar la tecnología para mejorar su desempeño como profesor y facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Para ello, como se ha señalado más arriba, es fundamental que el docente se plantee con honestidad por qué quiere usar las TAC en su clase y qué objetivos pretende obtener mediante su integración. En algunos casos se tratará de realizar con mayor rapidez tareas o proyectos que se venían haciendo sin TAC, como las relativas a sus labores de creación y distribución de materiales, gestión de la clase en cuanto a presentación de contenidos, realización de actividades e interacción con los alumnos, y evaluación y distribución de los resultados del aprendizaje. Este acercamiento a las TAC es el más frecuente ya que solo requiere que el docente transfiera sus competencias pedagógicas al nuevo medio tecnológico. De ahí que en muchos centros y programas de formación del profesorado se promueva el "cursillo para aprender el manejo de una herramienta determinada", ya que se presupone que el docente va a ser capaz de identificar y explotar las funcionalidades pedagógicas de dicha herramienta cuando la implemente en su contexto académico concreto. La popularidad de este acercamiento a las TAC se refleja en la gran aceptación por parte del profesorado de español L2 de las aplicaciones didácticas de *software* y aplicaciones de propósito general (correo electrónico y mensajería instantánea, procesadores de texto, hojas de cálculo, programas de presentación, etc.) y plataformas de gestión del aprendizaje, como Moodle o Blackboard, en las clases. Sin embargo, todavía se echa en falta que el profesorado sea más consciente de los objetivos y limitaciones pedagógicos relacionados con la implementación de estas herramientas, y que aproveche todas sus funcionalidades (como se explica en Keengwe y Agamba 2012). Solo así los docentes podrán evaluar su verdadera utilidad y, en el futuro, transferir las competencias TAC, que han desarrollado mediante el manejo de estas herramientas, a las nuevas que vayan apareciendo, tanto a las de propósito general como a las más específicas para la enseñanza del español L2. Lo mismo se puede recomendar para los recursos tecnológicos desarrollados por las editoriales como complemento de sus libros de texto. Implementarlos de forma consciente, es decir, sabiendo qué objetivos permiten alcanzar mejor o de otra forma, es la manera más adecuada de que el docente se adapte a otros recursos en el futuro y desarrolle un espíritu más crítico hacia la tecnología.

Un segundo tipo de aproximación a las TAC en el aula consiste en emplearlas para realizar tareas o proyectos que no se podrían llevar a cabo sin mediación tecnológica. Las experiencias actuales más frecuentes son aquellas que explotan el carácter colaborativo de las redes sociales (véanse, por ejemplo, las propuestas recogidas por Cuadros y Villatoro 2014) y sus posibilidades para el aprendizaje autónomo (véase Erdocia 2012). En otros casos, se enfatiza la ubicuidad y versatilidad de la comunicación en línea y sus posibilidades para el aprendizaje basado en proyectos (véase Lee 2016); la creación de materiales y actividades con alto contenido audiovisual y la personalización del aprendizaje (véase Román-Mendoza 2014 para un repaso de diferentes posibilidades). Por último, cabe señalar las iniciativas que se centran en la rentabilización pedagógica de *apps* comerciales creadas para entornos no formales de aprendizaje (como Duolinguo; véase Munday 2016), en sus posibilidades para la expresión escrita (Buyse 2014) y para el aprendizaje del léxico (Cruz Piñol 2015) y en la gamificación (véase el Capítulo 38 de Pujolà y Herrera Jiménez en este volumen). Todos estos enfoques no solo pueden contribuir a una gestión más ágil de la enseñanza y a un aprendizaje más significativo. También desarrollan en el alumnado y en el profesorado una gran variedad de competencias blandas y refuerzan la habilidad de aprender a aprender. En la Figura 36.3 se presenta un resumen de las responsabilidades tradicionales del profesor de L2 durante la preparación, la gestión y la evaluación del aprendizaje junto a una selección de ejemplos que muestran cómo integrar las TAC para realizar tanto tareas

Responsabilidades	Ejemplos	Herramientas / *Apps* / Servicios / Sitios Web	Competencias blandas
Preparación del aprendizaje			
Búsqueda y evaluación (recursos abiertos y con derechos de autor; recursos L2 y recursos generales) *Catalogación y organización de materiales y recursos* *Preparación de materiales y recursos*	Por tipo de medio (textuales/visuales/ audios/audiovisuales) Por destreza Por contenido Por tarea Por tipo de interactividad	Véase las herramientas mencionadas como ejemplo en la Figura 36.1	Autonomía Capacidad de decisión Resolución de problemas Disponibilidad para aprender, Innovación Creatividad, Colaboración Deontología
Gestión del aprendizaje			
Presentación de materiales *Comunicación (oral y escrita)* *Colaboración* *Aprendizaje autónomo y personalizado*	Los mismos tipos que en el apartado anterior Alumno-alumno Profesor-alumno Con hablantes nativos Entre alumnos Con otros centros Con hablantes nativos Recursos para aprender a aprender	Software de presentación y gestión de actividades, Blogs Wikis, CMC, Chats, LMS, Mapas conceptuales y todas las herramientas mencionadas en la Figura 36.1. *Apps* y servicios de aprendizaje lenguas	Capacidad de decisión Resolución de problemas Disponibilidad para aprender, Colaboración Creatividad, Innovación Capacidad de trabajo en grupo
Seguimiento y evaluación del aprendizaje			
Evaluación *Feedback* *Aprendizaje más allá del aula*	Evaluación formativa Evaluación sumativa Evaluación participativa Autoevaluación Feedback entre pares Aprendizaje informal Evaluación por competencias	Portfolios-e Rúbricas-e Encuestas-e Tests-e Gestión del feedback, Gestión de calificaciones Analítica del aprendizaje *Crowdsourcing*	Disponibilidad para aprender Creatividad Innovación, Colaboración Capacidad de trabajo en grupo

Figura 36.3 Selección de responsabilidades, herramientas y competencias relacionadas con el ejercicio docente del profesorado de español L2. Guía completa disponible en http://bit.ly/2fVazoD

"tradicionales" como aquellas que no se podrían llevar a cabo sin la ayuda de la tecnología. Las competencias blandas indicadas en la última columna no solo se refieren a las del profesorado. También se desarrollan en el alumnado cuando utiliza las TAC que propone su profesor. El ya citado mapa conceptual *Español L2 y las TAC* (http://bit.ly/2fVazoD) incluye un listado más completo de estas herramientas.

Independientemente del acercamiento a las TAC preferido por el docente o promovido por la institución en la que trabaje, no hay que olvidar que, como se explicó en el apartado dedicado a la formación del profesorado, hoy en día resulta muy fácil contactar con otros docentes que ya han intentado llevar a cabo una experiencia parecida y que pueden servir de guía o mentor. Además, la mayoría de los profesores comprometidos con las TAC han acogido con gran entusiasmo las posibilidades que las redes sociales y los servicios en línea de generación de materiales y actividades brindan para la puesta en común de materiales y experiencias, por lo que resulta muy sencillo encontrar materiales de gran calidad o consejos sobre cómo realizarlos. Este espíritu de acceso libre a los recursos también está llegando a las instituciones, revistas, editoriales y organizaciones relacionadas con la enseñanza del español L2. Sus repositorios de recursos TAC, organizados por niveles y destrezas, son siempre un referente a la hora de encontrar nuevas ideas y avanzar en el uso de las TAC. A modo de ejemplo, se puede señalar aquí:

- TodoELE (p. ej., en www.todoele.org/todoele20/ele2fera)
- *MarcoELE* (http://marcoele.com/actividades/)
- *RedELE* (www.mecd.gob.es/redele/)
- *RutaELE* (www.rutaele.es/tics/)
- la editorial Difusión e International House (www.encuentro-practico.com/recursos.html#tics)
- el Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm)

En el contexto estadounidense, son de destacar:

- las páginas de recursos en línea, como la de la AATSP (*The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*): www.aatsp.org/?cr_sites
- las comunidades de práctica y discusión virtuales, como las de ACTFL (*The American Council for the Teaching of Foreign Languages*): http://community.actfl.org/home
- los materiales didácticos gratuitos de editoriales como SantillanaUSA (www.santillanausa.com/spanish-classroom.html)
- los enlaces a proyectos de innovación en la enseñanza de lenguas (véanse los recogidos en Language Resource Centers s.f.)

En conclusión, la multiplicidad de contextos en los que se lleva a cabo la enseñanza del español como lengua extranjera y la variedad de herramientas disponibles hace imprescindible que el docente ejercite por sí mismo, pero consciente de las iniciativas de otros profesores, su agencia a la hora de desarrollar y mantener actualizadas sus competencias TAC. Para hacerlo de manera crítica se recomienda una formación continua no basada únicamente en cursillos sobre herramientas tecnológicas, sino también en la autorreflexión sobre su ejercicio docente y sus creencias sobre el aprendizaje, y la colaboración con otros profesores de español L2 mediante sus propios entornos personales de aprendizaje. Aunque nos parezca que en la enseñanza del español L2 todo está inventado, siempre nos queda mucho por descubrir y compartir.

Notas

1 Para una descripción pormenorizada de las competencias digitales para docentes en general, se recomienda consultar Ferrari (2013) y los Estándares de competencia en TIC para docentes publicados por la UNESCO: www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf.
2 De 28 programas de máster relacionados con el español L2 ofrecidos en España durante el curso académico 2016–2017, 12 ofrecían una asignatura de tecnología como materia obligatoria y 10 como optativa. Solamente 6 no incluían ninguna materia relacionada con las TAC.
3 Nos referimos a cursos de varias horas de duración centrados en una herramienta o dispositivo que no se realizan dentro de un marco tecnopedagógico concreto, como pueden ser los talleres ofrecidos en congresos profesionales.
4 Este listado es una versión ampliada del que aparece en Kamin (2013, 9). Otra clasificación más sistemática, dividida en categorías, se puede encontrar en Macianskiene (2016).
5 Se puede encontrar un listado más amplio en: www.todoele.net/foros/Foros_list.asp?ForosId=3.
6 Por ejemplo, Profesores de español lengua extranjera-ELE (www.facebook.com/Profesores-de-espa%C3%B1ol-lengua-extranjera-ELE-156374984566852/) o Profes de ELE que comparten en Red (www.facebook.com/groups/profesELE/).

Bibliografía recomendada

Blake, R. 2013. *Brave New Digital Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Hubbard, P., ed. 2009. *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge.

Meskill, C. y N. Anthony. 2015. *Teaching Languages Online*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Román-Mendoza, E. 2018. *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.

Thomas, M., H. Reinders y M. Warschauer, eds. 2013. *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. Londres: Bloomsbury.

Walker, A. y G. White, eds. 2015. *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Dada la rapidez con que cambia el mundo de las TAC, también se recomienda al docente la lectura regular de las revistas especializadas que se han mencionado a lo largo del capítulo y la ampliación de su PLE a través de su participación en las redes de aquellos profesores cuyo compromiso con las TAC se fundamente en un enfoque crítico, colaborativo y siempre abierto ante los cambios. Para organizar su propio PLE, el profesorado de español L2 puede utilizar como guías las Figuras 36.1 y 36.2 incluidas en este capítulo o el documento *Español L2 y las TAC* (http://bit.ly/2fVazoD), que recoge la versión ampliada de estas en forma de mapa conceptual.

Bibliografía citada

Adell, J. y L. Castañeda. 2010. "Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En *Claves para la investigación en Innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, eds. R. Roig y M. Fiorucci, 19–30. Alcoy: Marfil.

Arrarte, G. 2011. *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

ATD (Association for Talent Development). 2013. *Learning Circuits Glossary*. www.td.org/Publications/Newsletters/Learning-Circuits/Glossary.

Biech, E., ed. 2014. *ASTD Handbook Glossary*. Alexandria, VA: ASTD Press.

Blake, R. 2013. *Brave New Digital Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Bush, M. D. y R. M. Terry, eds. 1997. *Technology-Enhanced Language Learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Buyse, K. 2014. "Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 101–115.

Cabero, J., J. Barroso y M. C. Llorente. 2010. "El diseño de entornos personales de aprendizaje y la formación de profesores en TIC". *Digital Education Review* 18: 27–37.

Carrera Troyano, M. y J. J. Gómez Asencio, eds. 2014. *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Ariel.

Castañeda, L. y J. Adell, eds. 2013. *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Chinnery, G. M. 2006. "Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning". *Language Learning and Technology* 10 (1): 9–16.

Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuadros, R. y J. Villatoro, eds. 2014. *Twitter en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. Málaga: EdiEle.

Cuban, L. 2010. "Dilemas políticos y docentes del uso de las TIC en el aula. El caso de Estados Unidos". *Debats d'Educació*. www.debats.cat/es/debates/dilemas-politicos-y-docentes-del-uso-de-las-tic-en-el-aula-el-caso-de-estados-unidos.

Cubillos, J. H. 2014. "Spanish Textbooks in the US: Enduring Traditions and Emerging Trends". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 205–225.

Cruz Piñol, M. 2015. "Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 165–179.

Davies, G. 2012. "ICT 'Can Do' Lists for Teachers of Foreign Languages". En *Information and Communications Technology for Language Teachers* (*ICT4LT*), ed. G. Davis. Slough: Thames Valley University.

Ely, D. P. 1990. "Conditions that Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations". *Journal of Research on Computing in Education* 23 (2): 298–305.

Erdocia, I. 2012. *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales*. Tesis de máster, Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Instituto Cervantes.

Ferrari, A. 2013. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: European Commission Joint Research Centre.

Gallego Real, A. L. s.f. *¡Sí, podemos! Manuales de Aplicaciones y Recursos 2.0*. http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/tutoriales/flashmo_098_3d_curve_wall.html.

Godwin-Jones, R. 2015. "The Evolving Roles of Language Teachers: Trained Coders, Local Researchers, Global Citizens". *Language Learning and Technology* 19 (1): 10–22.

Healey, D., E. Hanson-Smith, P. Hubbard, S. Iannou-Georgiou, G. Kessler y P. Ware. 2011. *TESOL Technology Standards: Description, Implementation, Integration*. Alexandria, VA: TESOL Press.

Hernández González, C., A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos, eds. 2011. *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Santa Cruz de Tenerife: ASELE.

Higueras García, M. 2004. "Internet en la enseñanza del español". En *Vademécum para la formación de profesores*, ed. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 1061–1085. Madrid: SGEL.

Hubbard, P. 2013. "Making a Case for Learner Training in Technology Enhanced Language Learning Environments". *CALICO Journal* 30 (2): 163–178.

Hubbard, P. y M. Levy, eds. 2006. *Teacher Education in CALL*. Ámsterdam: John Benjamins.

Kamin, M. 2013. *Soft Skills Revolution: A Guide for Connecting with Compassion for Trainers, Teams, and Leaders*. Somerset, US: Pfeiffer.

Keengwe, J. y J. J. Agamba. 2012. "Course Management Systems Integration into Course Instruction". *International Journal of Information and Communication Technology Education* 8 (2): 72–80.

Kim, C., K. K. Min, C. Lee, J. M. Spector y K. DeMeester. 2013. "Teacher Beliefs and Technology Integration". *Teaching and Teacher Education* 29: 76–85.

Kohn, A. 2016. *The Overselling of Education Technology*. www.edsurge.com/news/2016-03-16-the-overselling-of-education-technology.

Language Resource Centers. s. f. *U.S. Department of Education Title VI Language Resource Centers*. www.nflrc.org/lrc_broc_full.pdf.

Lee, Y.-J. 2013. "Skype and Skype in the Classroom: Options for Language Teaching and Learning". *TESL-EJ* 17 (1).

Lee, L. 2016. "Autonomous Learning through Task-Based Instruction in Fully Online Language Courses". *Language Learning and Technology* 20 (2): 81–97.

Levy, M., F. Blin, C. Siskin y O. Takeuchi, eds. 2010. *WorldCALL: International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Londres y Nueva York: Routledge.

Lewis, B. s.f. *How to Use Skype to Learn Another Language*. www.fluentin3months.com/skype-language-exchange/.

Lozano, R. 2011. "De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento". *Anuario ThinkEPI* 1: 45–47.
Lynda.com. s.f. Elearning Training and Tutorials. www.lynda.com/Elearning-training-tutorials/33-0.html.
Macianskiene, N. 2016. "Development of Transversal Skills in Content and Language Integrated Learning Classes". *European Scientific Journal* 12 (1): 130–139.
Malamed, C. 2013. *Instructional Design Guru*. App para iPhone (https://itunes.apple.com/es/app/instructional-design-guru/id452974687?mt=8) y Android (http://ow.ly/kHCUx).
Martín-Monje, E. y E. Bárcena Madera. 2014. *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Varsovia: De Gruyter.
Martín-Monje, E., I. Elorza y B. García Riaza, eds. 2016. *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains: Practical Applications and Mobility*. Londres y Nueva York: Routdlege.
Medina, C. J. 2010. "Dropbox para el Aula". *AulaTIC*. www.aulatic.com/2010/09/20/dropbox-para-el-aula/.
Motteram, G., ed. 2013. *Innovations in Learning Technology for English Language Teaching*. Londres: British Council.
Munday, P. 2016. "The Case for Using DUOLINGO as Part of the Language Classroom Experience". *Ried* 19 (1): 83–101.
Nnaji, J. 2012. "Ethical Issues in Technology-Mediated Education". *International Journal of Cyber Ethics in Education* 2 (2): 44–51.
Pizarro, M. 2013. "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza". *Porta Linguarum* 19: 165–178.
Román-Mendoza, E. 2014. "Tecnología y enseñanza del español en los Estados Unidos: hacia un mayor protagonismo del alumno como gestor de su propio aprendizaje". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 187–204.
Roquet García, G. 2008. *Glosario de Educación a Distancia*. http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/varios/Glosario.pdf.
Ruipérez, G. 1989. *Introducción a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador*. Madrid: UNED.
Ruipérez, G. 2004. "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 1045–1060. Madrid: SGEL.
Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo, eds. 2004. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
Thomas, M., H. Reinders y M. Warschauer, eds. 2013. *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. Londres: Bloomsbury.
Torres Ríos, L. 2016. *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de español lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
Varo Domínguez, D. y R. Cuadros Muñoz. 2013. "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua". *RedELE* 25.
Vidal, G. 2013. "Construcción de una comunidad de aprendizaje mediante la utilización de colaboración y tecnología". *@tic. Revista d'innovació educativa* 10: 114–152.
Walker, A. y G. White, eds. 2015. *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

37
MEDIOS AUDIOVISUALES
(Audiovisual media)

Carmen Herrero

1. Introducción

En este capítulo se analiza el papel que desempeñan hoy en día los medios de comunicación audiovisuales como herramienta pedagógica indispensable en el aula de español como segunda lengua (L2). En el primer apartado se considera el lugar que ocupan los medios audiovisuales en la enseñanza de la lengua de acuerdo con las directrices de las principales hojas de ruta curriculares y documentos de referencia. En el segundo apartado, se aborda cómo integrar los textos multimodales audiovisuales en el diseño curricular desde diferentes perspectivas: como un recurso que puede ayudar a mejorar la competencia lingüística; como un instrumento que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación intercultural; y como una herramienta que puede impulsar el aprendizaje permanente de lenguas. En el último apartado, se proporcionan las directrices necesarias para el uso adecuado de los medios audiovisuales en el aula, incluida la creación de imágenes en movimiento, junto con una orientación sobre posibles estrategias que faciliten la labor de aquellos profesores y futuros docentes que se inicien en este campo.

Palabras clave: medios audiovisuales; literacidad mediática; literacidad cinematográfica; imagen en movimiento; textos multimodales

In this chapter, the role of audiovisual media as an indispensable tool for teaching Spanish as a second language (L2) is examined. First, the place of audiovisual media in L2 Spanish teaching according to the main curricular documents and reference frameworks is discussed. Then, in the second section, a discussion is presented on how audiovisual multimodal texts can be integrated into curriculum design from different perspectives: as a resource to improve language skills; as an instrument to foster creativity, critical thinking and intercultural communication; and as a potential tool for developing lifelong language learning. Practical guidelines for the appropriate use of audiovisual media in the teaching of Spanish are offered in the final section, including the creation of making moving images, together with guidance on strategies to facilitate the work of teachers (current and future) intending to work in this field.

Keywords: audiovisual media; media literacy; film literacy; moving image; multimodal texts

2. Estado de la cuestión

La profunda transformación tecnológica que se viene produciendo desde finales del siglo XX ha tenido como consecuencia inmediata importantes cambios sociales y culturales, la aparición de nuevos contextos y recursos comunicativos, y una explosión de los contenidos audiovisuales. La enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas no está exenta del impacto de los nuevos entornos comunicativos (véanse los Capítulos 35 y 36 en este volumen). Esta sección trata de justificar el interés y necesidad de trabajar con los medios de comunicación audiovisual a partir del marco teórico de las literacidades múltiples y la teoría multimodal, que estudia la construcción de mensajes a través de la combinación de varios recursos semióticos (visual, escrito, auditivo, gesticular, táctil, etc.) y la complejidad que se deriva de las relaciones intersemióticas. A continuación, se valora cómo las principales hojas de rutas curriculares de L2 se han planteado el ineludible reto de adaptar el currículo para cubrir las cambiantes necesidades comunicativas que exige el nuevo entorno tecnológico y mediático. Para ello se examinan las referencias a los medios audiovisuales que se inclueyn en los currículos con el fin de evaluar de forma somera las propuestas que se hacen para su uso, integración y aprovechamiento y las posibles carencias que reflejen estas guías.

Sin lugar a dudas, la aparición de nuevos entornos comunicativos ha hecho que se cuestione la hegemonía de los códigos verbales lingüísticos dada la mayor presencia y relevancia de otros modos semióticos a la hora de construir significados. Para afrontar los retos de estas transformaciones desde el campo de los estudios de literacidad múltiple se han producidos diversas propuestas encaminadas a responder a los desafíos educativos que se derivan de la evolución de los medios y tecnologías de la información, y de la necesidad de educar a individuos que sean capaces de decodificar y expresarse a través de textos multimodales en una variedad de prácticas discursivas. Entre las propuestas pedagógicas que promueven el uso de materiales multimediales en el aula, la que más repercusión han tenido fue desarrollada por el New London Group (NLG 1996). Este grupo aboga por el multilingüismo y, dada la naturaleza multimodal de los sistemas comunicativos actuales, propugna superar la perspectiva reduccionista del concepto de literacidad como un proceso vinculado simplemente al lenguaje oral o escrito (Kress y Van Leeuwen 2001). Se da así especial relevancia al modelo de literacidad multimodal y lo que implica: ser capaz de usar críticamente los diversos *modos* (lengua oral, escrita, representación visual, audio, táctil y espacial) y ser consciente de que la interacción de dichos recursos (la orquestación semiótica) enriquece el potencial de lo que cada uno de los modos aporta de forma individual (Kress 2003). Los estudios en alfabetización multimodal analizan críticamente como estos recursos poseen unas características específicas definidas socialmente; interrogan acerca de cómo operan e inteactuan estos modos semióticos en una amplia gama de textos y medios digitales; y analizan cómo de esa orquestación semiótica emerge un significado más rico —sinergia semiótica— al añadirse nuevas connotaciones (Kress 2003; Jewitt y Kress 2003; Jewitt 2008). Las "nuevas literacidades" son además más "participativas", más "colaborativas" y más "distribuidas" (Lankshear y Knobel 2011, 40).

Dado el incremento de los textos semióticos visuales y de los canales de comunicación, resulta de vital importancia revisar de forma constante los modelos pedagógicos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua para responder a las nuevas necesidades de conocimiento y formación. Diferentes planes curriculares se han hecho eco de la importancia de fomentar una amplia gama de actividades comunicativas a través del uso de materiales audiovisuales reales que pongan de manifiesto la estrecha vinculación entre lengua y cultura. A continuación se examinan brevemente las directrices de las principales hojas de ruta curriculares respecto al uso de los medios audiovisuales en español como L2.

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017), los medios audiovisuales figuran entre las secciones dedicadas a los materiales

didácticos, junto a herramientas como los diccionarios, ordenadores y programas educativos. Así, saber manipular y hacer uso de los medios audiovisuales forma parte de las destrezas y habilidades incluidas en la "capacidad para aprender", es decir, como uno de los recursos de aprendizaje (Council of Europe 2001, 2017, XII). La creación de textos audiovisuales y el habitual disfrute de los productos audiovisuales se incluyen también entre los usos lúdicos y estéticos de la lengua (Council of Europe 2001, 55–56; [traducción: Consejo de Europa 2002, 59–60]). A su vez, se menciona el papel de los medios audiovisuales en el apartado dedicado a las actividades de comprensión audiovisual, es decir, aquellas en las que se recibe de forma simultánea una información de entrada (*input*) auditiva y visual (por ejemplo, ver televisión, videos o películas con subtítulos). En el Capítulo 6 del *MCER*, dedicado al aprendizaje y la adquisición de la lengua por parte del estudiante, se alude de forma específica a la importancia que tiene la exposición directa a materiales auténticos de L2; es decir, aquellos que no han sido adaptados ni manipulados, entre los que se incluye el ver y escuchar televisión y videos. Se enumeran, además, posibles tipos de explotaciones para profesores y estudiantes (Council of Europe 2001, 145 [traducción: Consejo de Europa 2002, 143]).

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), los medios audiovisuales son mencionados en la sección dedicada a "Conocimientos generales de los países hispanos" y, más en concreto, en el apartado dedicado a "Medios de comunicación" (prensa, radio y televisión) y a saberes y comportamiento socioculturales. El detallado inventario lingüístico y cultural del español está estructurado en tres fases según el nivel de *universalidad* y *accesibilidad* de los recursos (Instituto Cervantes 2006, Introducción): una primera fase de *aproximación*, una segunda fase de *profundización*, y, finalmente, una tercera fase de *consolidación*. En la fase de aproximación, que engloba aquellos aspectos considerados más accesibles y frecuentes, tales como obras de proyección internacional, se incorpora el conocimiento de tipos de programas de televisión y horas de máxima audiencia; así como el conocimiento de diferentes tipos de películas y género cinematográfico. La de profundización, que reúne, por ejemplo, obras y autores específicos y representativos de una determinada época, comprende el reconocimiento de valores y comportamientos asociados al consumo de televisión. Por último, la fase de consolidación, cuyo contenido es más detallado y concreto y se presenta integrado en una perspectiva diacrónica, incluye los siguientes conocimientos: a) la televisión como instrumento de socialización y configuración de la sensibilidad colectiva; b) creencias sobre la calidad de las cadenas y programas de televisión; c) influencia de la televisión en el comportamiento de la vida cotidiana; y d) influencia de la televisión en la lengua.

El marco curricular norteamericano equivalente al *MCER* —*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (ACTFL 2012)— también aboga por la integración de cultura y lengua y por el desarrollo de la competencia transcultural (intercultural) a través de las 5 Cs (*Communication*, *Cultures, Connection, Comparison* y *Communities*). Aunque se trata de un documento normativo que no ofrece un contenido curricular tan específico como los que hemos presentado anteriormente, se infiere que estos procesos se pueden realizar, entre otros, a través del uso de los medios audiovisuales. Por ejemplo, el trabajo con películas o series de televisión puede servir para comprender ciertos matices culturales en el lenguaje hablado, ayudar a que el aprendiz analice similitudes y diferencias culturales y a que observe el impacto de la comunicación no verbal en un contexto específico.

Un modelo pedagógico que aplique el marco teórico de la multiliteracidad en el aula de L2 debería tener como uno de los objetivos principales facilitar la comprensión e interpretación de diversos tipos de textos audiovisuales a través de todos los recursos semióticos, guiando a los estudiantes para que sitúen estas prácticas discursivas social, histórica y culturalmente (Chan y

Herrero 2010; Paesani *et al.* 2016). El desarrollo holístico de las competencias implica trabajar "[l]anguage through all of its facets —conversational, functional, literary, cultural— and all its modalities —spoken, written, filmic, virtual" (Kramsch 2008, 403). Aunque los avances de las nuevas tecnologías y el mundo de la imágenes están transformado el modo en que nos comunicamos, la mayor parte de los estudiantes no asocian este tipo de actividades con el aprendizaje de una segunda lengua (Magnan *et al.* 2014). Rectificar esta percepción errónea constituye, sin duda alguna, uno de los mayores desafíos al que se enfrenta el docente del siglo XXI a la hora de desarrollar la competencia intercultural o transcultural a través de la literacidad multimodal. En este sentido, existe la necesidad urgente de que las principales hojas de ruta curriculares de L2 abogen explícitamente por un concepto holístico de literacidad múltiple que incluya el uso y el disfrute de los medios audiovisuales y respalden todas las dimensiones de la alfabetización mediática: analítica, cultural y creativa o productiva. El siguiente apartado examina el uso de los medios audiovisuales como apoyo curricular en L2 a través de investigaciones y modelos pedagógicos de carácter práctico llevados a cabo en este campo.

3. Consideraciones metodológicas

Si bien no cabe duda de que los medios audiovisuales constituyen un recurso con un gran potencial didáctico para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, se trata no obstante de un área relativamente poco investigada a nivel empírico. En este apartado se resumen algunas de las propuestas metodológicas planteadas por docentes e investigadores que han corroborado la eficacia de los medios audiovisuales como herramienta didáctica en el aula de segundas lenguas.

Primeramente, los medios audiovisuales sirven de apoyo para desarrollar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Su utilidad para mejorar la comprensión auditiva quedó demostrada por Herron (1994) en un estudio comparativo (vídeo frente a materiales de texto) realizado con estudiantes universitarios de francés. Por otra parte, Weyers (1999) logró resultados similares para la comprensión auditiva del español L2 a través del uso de una telenovela, que fue integrada en una actividad curricular guiada y estructurada que tuvo lugar a lo largo de varios meses. Los resultados obtenidos por Weyers corroboraron asimismo un progreso en la cantidad y calidad de la producción oral de los estudiantes expuestos al formato televisivo. El desarrollo de las destrezas oral y auditiva a través de la explotación de largometrajes en el aula ha sido ratificado también por otros investigadores. En la línea apuntada por Herron (1994), diversos estudios (Herron *et al.* 1995; Chung y Huang 1998; Lin y Chen 2006) han investigado de qué forma se puede reforzar el aprendizaje basado en materiales audiovisuales. Estas propuestas argumentan que se mejora la comprensión si se introduce cierta información preliminar (*advance organizers*) que facilite la comprensión y aligere la carga cognitiva antes del visionado. Entre las recomendaciones se incluye el uso de descripciones e imágenes, la presentación de vocabulario y la formulación de breves preguntas que guíen al aprendiz.

En segundo lugar, los medios audiovisuales potencian de forma integral la competencia lingüística. Por ejemplo, las películas exhiben un amplio abanico de voces y acentos de español de diferentes áreas geográficas y resultan, por lo tanto, un medio ideal para exponer a un aprendiz de español L2 a la diversidad (geográfica, social, diacrónica y situacional) de la lengua. Asimismo, la exposición y el trabajo creativo con medios audiovisuales pueden contribuir al perfeccionamiento de la entonación y la pronunciación (Porcel 2009). Algunos estudiosos (Altman 1989; Cardillo 1996) abogan, además, por la explotación del video, el cine la televisión y anuncios publicitarios para trabajar una amplia gama de estructuras gramaticales. Como afirma Toro Escudero:

> la variedad de los registros lingüísticos presentes en las películas demuestra que la comprensión depende en menor medida del aprendizaje de una gramática prescriptiva que del entendimiento de una gramática descriptiva más amplia que se corresponda con la sintaxis variada propia del uso real del lenguaje.
>
> (2009, 4)

En el apartado semántico, los medios audiovisuales contribuyen a un aprendizaje contextualizado del léxico y ayudan a visualizar su significado. Es más, su uso facilita el aprendizaje incidental de vocabulario y la enseñanza de unidades léxicas (palabras o combinaciones de palabras que poseen un sentido inherente como fórmulas rutinarias, colocaciones y locuciones idiomáticas), su contexto cultural y uso (Vizcaino Serrano 2010). Como señala Argüelles-Díaz, no basta con comprender el significado de las palabras sino que es necesario entender "cómo estas palabras pueden usarse en combinaciones o estructuras aptas para producir enunciados, que son los instrumentos de la comunicación verbal" (Argüelles-Díaz 2015, 14). Por su formato, los cortometrajes y los anuncios son particularmente útiles para proporcionar una experiencia controlada de unidades léxicas en contexto (Guerra Robles 2013; Argüelles-Díaz 2015).

Relacionado con el punto anterior, resulta de especial interés el determinar cuánto vocabulario se necesita para poder seguir un largometraje o un programa de televisión en una L2. Los estudios de Webb y Rodgers (2009a, 2009b) mostraron que para poder entender el 95% de una película británica o norteamericana se requería el conocimiento de las 3.000 familias de palabras más frecuentes, además de nombres propios y otras palabras marginales. Sin embargo, para comprender el 98% se requiere el conocimiento de las 6.000 familias de palabras más frecuentes en el caso de los filmes norteamericanos y 7.000 en el de los británicos. Respecto al vocabulario de los programas de televisión, su análisis indicaba un resultado similar (entre 2.000 y 4.000 familias de palabras para alcanzar el 95% y entre 5.000 y 9.000 para llegar a entender el 98%). Además, estos autores notaron que el vocabulario poco frecuente tenía una menor presencia y que existía una mayor variación léxica entre los diversos episodios. Las recomendaciones que se extrapolan de estas investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua para aumentar la adquisición incidental de vocabulario se pueden aplicar al aprendizaje de español: realizar actividades antes del visionado, utilizar subtítulos en L2 e incrementar la frecuencia del contacto con nuevo léxico por medio de un trabajo regular con largometrajes y series o programas de televisión.

En tercer lugar, los materiales audiovisuales sirven también para desarrollar la competencia sociocultural en el aula de español ya que facilitan "el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad" (Corpas Viñals 2000, 785) y permiten observar diversos registros —formal, informal, culto, etc—. (Brandimonte 2003). Además, ayudan a contextualizar situaciones reales y, por lo tanto, constituyen un recurso ideal para ampliar la comprensión y producción de significado pragmático en donde se presta atención a la forma lingüística y a los elementos sociales y su contexto (Corpas Viñals 2000; Vílchez Tallón 2007; véase del Capítulo 23 de Koike y Pearson en este volumen). No debemos olvidar que mediante el uso del video y, sobre todo, trabajando con el cine, se expone a los aprendices de L2 a elementos difíciles de ejemplificar a través de textos escritos como la cinésica, el componente gestual y el lenguaje corporal, que forman parte de la comunicación y que están asociados además a determinadas expresiones culturales (Chan y Herrero 2010; Schmidt 2013). También, a diferencia de los textos escritos, los receptores del texto audiovisual pueden apreciar sonidos paralingüísticos y sublingüísticos que en un texto escrito requerirían una contextualización de la acción (Altman 1989).

Dada la interrelación entre lengua y cultura, no sorprende el valor que se otorga a la integración del contenido cultural en todos los niveles de enseñanza de una L2 a través de textos audiovisuales. Como afirma Jaime Corpas Viñals (2000, 785), el "video es un soporte mucho más adecuado para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura". Como documentos auténticos, los materiales audiovisuales incrementan la motivación de los aprendices, contribuyen a apreciar la cultura de la L2 y a aumentar el conocimiento sociocultural a partir de situaciones comunicativas enmarcadas en contextos específicos y explícitos (Altman 1989).

A nuestro juicio, entre todos los medios audiovisuales a los que podemos recurrir a la hora de aprender y enseñar cultura en una clase de L2, el cine sobresale por su valor artístico, carga afectiva y riqueza multisensorial (Herrero 2018). En primer lugar, constituye "una herramienta incomparable en la transmisión de sistemas culturales en el aula" (Toro Escudero 2009, 26). Es una experiencia afectiva y generadora de emociones, ligada a la empatía e identificación con los personajes, lo que contribuye a la comprensión de la narración y a la interpretación del contenido ideológico de las películas (Plantinga 2009, 86). De hecho, el cine ha contribuido a dar visibilidad a ciertos colectivos marginados o excluidos de la representación hegemónica (la comunidad LGBT, grupos indígenas, mujeres, inmigrantes, etc.). Sobre todo, es un medio motivador que, al igual que la televisión, provoca un estímulo sensorial y una respuesta emocional. Es más, frente al formato televisivo, el componente estético del séptimo arte influye de manera extraordinaria en el estado emotivo del espectador y constituye un instrumento ideal para trabajar de forma paralela la literacidad audiovisual y la educación emocional (Ferrés 2014).

En una época como la actual, caracterizada por la interconectividad global y una persistente inestabilidad política a nivel internacional, los enfoques interculturales permean las políticas educativas lingüísticas (Witte y Harden 2011; Dervin y Liddicoat 2013). Por ejemplo, entre las recomendaciones del informe "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World" (MLA 2007), específicas para los Estados Unidos pero aplicables a otros países, se insiste en la importancia de que los aprendices de L2 desarrollen la competencia translingual y transcultural. En el mismo se sugiere que el cine, la literatura y otros medios de comunicación pueden servir para que los discentes consideren diversas perspectivas y diferentes formas de ver y sentir (MLA 2007, 4). En definitiva, desde diversos modelos interculturales, se aboga por emplear los medios audiovisuales, en particular los textos televisivos y fílmicos, como herramientas con las que desarrollar una competencia lingüística funcional y una conciencia crítica intercultural (Pegrum 2008; Chan y Herrero 2010; Navarro 2010; Barrett *et al.* 2013; Herrero 2014).

En el contexto de la comunicación audiovisual, las tecnologías de la comunicación (TIC) están contribuyendo a facilitar la accesibilidad a cualquier tipo de producto audiovisual a través de distintas plataformas. Estas transferencias, además de auspiciar el conocimiento de otras culturas y contribuir a la difusión de textos multimodales, facilitan la accesibilidad a estos textos superando posibles barreras lingüísticas y/o discapacidades visuales y auditivas (Talaván *et al.* 2016). Es más, promueven el trabajo cooperativo y el desarrollo de estrategias de producción transmedia de gran relevancia en las prácticas culturales de los usuarios de Internet, particularmente de los jóvenes.

En este entorno, resulta evidente el aumento del interés por la disciplina de la traducción audiovisual (TAV) en relación con el desarrollo y potenciación de los medios audiovisuales en la enseñanza de segundas lenguas. Este crecimiento ha tenido lugar a través de sus principales modalidades: la audiodescripción, el doblaje, la subtitulación y el *voiceover* o voces solapadas (similar al doblaje pero sin sincronización de imagen y sonido). Por una parte, se ha demostrado que los subtítulos intralingüísticos (de un mensaje oral a uno escrito en el mismo idioma) e interlingüísticos (de un idioma a otro) facilitan la adquisición de vocabulario, la comprensión

lectora, la producción oral e incrementan la motivación de los aprendices (Vanderplank 2010; Talaván 2013). Por otra parte, también el doblaje ha sido valorado por su capacidad para motivar y potenciar la participación activa del estudiante (Navarrete 2013). Hay que mencionar, además, que esta técnica puede ayudar a mejorar la pronunciación, la entonación y la fluidez (Sánchez-Requena 2016). Finalmente, la audiodescripción, a pesar de ser la herramienta didáctica menos explotada, ha comenzado a ser aplicada con éxito para incrementar la adquisición de vocabulario y mejorar de manera global las cuatro habilidades lingüísticas (Ibáñez y Vermeulen 2014) y trabajar la competencia cultural, intercultural y fílmica (Herrero y Escobar 2018).

Resulta necesario tender puentes entre los estudios considerados y la metodología del aprendizaje basado en proyectos (APB, PBL, *project-based*), ya que existen numerosos ejemplos de propuestas didácticas basadas en proyectos audiovisuales en el aula de segundas lenguas que ofrecen un repertorio de actividades y tareas prácticas con video (Cañadillas Ramallo 2012; Keddie 2014; Goldstein y Driver 2015; *Video for all*). Dada la popularidad y accesibilidad de los formatos audiovisuales distribuidos a través de Internet y la democratización de las herramientas para grabar y editar videos, los docentes y aprendices de español L2 cuentan con una amplia gama de temas y géneros que pueden servir como modelo y guía a la hora de diseñar proyectos audiovisuales. Junto a los más tradicionales, la taxonomía de los nuevos subgéneros audiovisuales presentes en la Red incluyen: animaciones, fandom, *lip-dub*, habilidades artísticas, presentaciones (tipo TED), remix, sketches, tutoriales, webisodes, video-blog testimonial (o *vlog*) y video-juegos (o *gameplay*), entre otros muchos (Pérez y Gómez 2013).

Como se ha visto, se está comenzando a medir de forma empírica el potencial didáctico de la aplicación de los medios audiovisuales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de una L2, particularmente en el campo de español como L2. Tanto la práctica como la investigación son relativamente recientes por lo que resulta necesarios un mayor conocimiento, formación e investigación para implantar su uso en las prácticas académicas de los profesores de L2. Dada la versatibilidad que brinda la tecnología móvil y el peso de los contenidos audiovisuales y multimedia en los espacios privados y públicos, defendemos que los medios de comunicación audiovisuales se deben explotar de forma activa y plena en los programas educativos de español como L2. En el apartado siguiente se ofrecen una serie de pautas, actividades y tareas de aplicación práctica para guiar al profesor que desee incorporar o utilizar los medios audiovisuales en la enseñanza de la lengua.

4. Pautas para desarrollar una pedagogía audiovisual

Para Altman, uno de los primeros en defender una pedagogía audiovisual para L2 con un enfoque integral (*integrated approach to video pedagogy*), el enorme potencial del video para establecer conexiones entre el lenguaje y el mundo real en el que se basa se debe a dos cualidades antitéticas: *máxima contextualización y máximo control* (Altman 1989, 8). Por lo tanto, según el mismo autor, a la hora de preparar un proyecto o una tarea de explotación basados en medios audiovisuales, el profesor debe realizar una cuidadosa selección, planificación y ejecución conforme a los objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares. Además, como apunta Keddie (2014), los cambios tecnológicos abren nuevas posibilidades, aportan nuevos géneros y convenciones estilísticas pero, además, plantean nuevos desafíos (legales, pedagógicos y técnicos) a los que es necesario hacer frente a la hora de trabajar con videos digitales. En los siguientes apartados se presentan algunas directrices que ayudarán al profesor a sacar el máximo partido de los medios audiovisuales en el aula de español L2. Para ello, se hace hincapié en tres apartados: las funciones del video en la clase de L2, los criterios para la selección de materiales audiovisuales y, finalmente, la secuenciación y estrategias que se pueden aplicar para integrar adecuadamente los recursos audiovisuales.

4.1. Funciones del video en la clase de español L2

Dada la versatilidad de las aplicaciones y funciones pedagógicas de los medios audiovisuales (véanse Masterman 2010; Bartolomé 2013), lo primero que hay que plantearse es por qué queremos usarlos y para qué. Por ello, como se muestra en la Figura 37.1, se propone organizar sus funciones en la clase de español L2 en cinco apartados: 1) como actividad cultural; 2) como materia de estudio; 3) para desarrollar las competencias culturales e interculturales; 4) para apoyar y desarrollar las destrezas lingüísticas; y 5) para desarrollar la literacidad mediática. Esta sección considera en detalle esta clasificación taxonómica y cómo explotar estas funciones de los medios audiovisuales en la clase de español L2.

1. Como actividad cultural. Los ciclos de cine o cinefórum constituyen el modelo ideal para explotar los medios audiovisuales y explorar aspectos culturales (Rojas Gordillo 2003). Este tipo de eventos requiere un minucioso trabajo previo para la selección de las películas y la preparación de las fichas didácticas. Además, es recomendable seleccionar algunas reseñas críticas de los largometrajes que ayuden a comprender el contexto histórico y cinematográfico así como las características estilísticas de cada filme.

2. Como materia de estudio. La mayor parte de los ejemplos de cursos basados en el estudio de material audiovisual a nivel universitario suelen seguir tres posibles modelos: en primer lugar, el estudio de cine hispano *per se*, normalmente como parte del contenido curricular de licenciaturas de estudios de comunicación o cine. En segundo lugar, como unidades de la licenciatura de lengua española que se enfocan en cine, principalmente a través de la tradición de los estudios culturales. Finalmente, como una parte de cursos monográficos de cultura hispana o de módulos que tienen una perspectiva transnacional (Marciniak y Bennett 2016) o una orientación transveral, por ejemplo cine y literatura (Pérez Sinusía 2015), cine e historia o cine y pedagogía.

3. Para desarrollar las competencias culturales e interculturales. Los medios audiovisuales pueden ayudar a promover una reflexión sobre los conflictos y tensiones vinculados con la diversidad (Larson 2015). Especialmente el uso de largometrajes permite, a través de diversos tipos de actividades, que los estudiantes tomen conciencia de la existencia de múltiples perspectivas y analicen críticamente los textos fílmicos (Barrett *et al*. 2013). Además, a nuestro juicio, constituyen un medio ideal para poner en práctica un enfoque de análisis *transcultural* y *transnacional* en la clase de L2 al mostrar la hibridez, la complejidad y el pluralismo como componentes esenciales de los procesos culturales. Desde nuestra experiencia docente, los largometrajes que mejores resultados dan son aquellos que muestran el multilingüismo, el cruce de fronteras o los efectos de la globalización (Herrero 2014; Hertel y Harrington 2015; Smith y Campbell 2015).

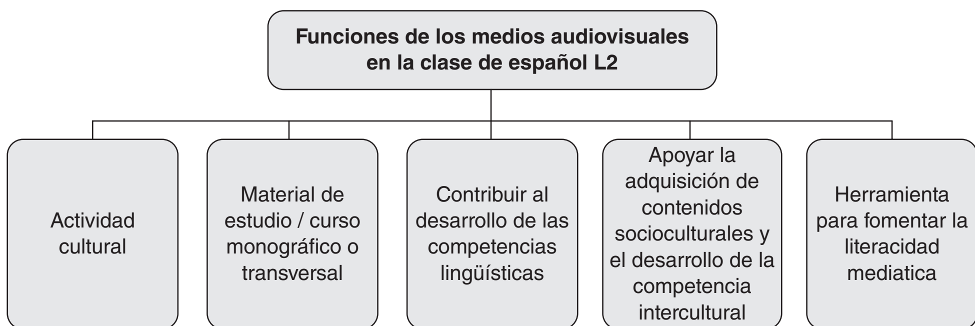


Figura 37.1 Clasificación taxonómica de las funciones de los medios audiovisuales

4. Para apoyar y desarrollar las destrezas lingüísticas. Los medios audiovisuales ofrecen situaciones comunicativas reales y constituyen un instrumento polivalente en la clase de español L2. Goldstein y Driver (2014, 3–4) distinguen cuatro funciones principales del video en la clase de inglés como segunda lengua, adaptando el modelo pedagógico de Willis (1983) basado en el trabajo con secuencias de extensión creciente. La primera función —*focus language*— tiene como objetivo presentar un elemento lingüístico (vocabulario o estructura gramatical) que sirva de modelo. La segunda función —*skills practice*— se centra en la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, principalmente la auditiva. La tercera función —*stimulus*— busca despertar el interés de los aprendices para las actividades que realizarán posteriormente, incluidas las tareas de producción creativa en respuesta al video. Finalmente, la cuarta función —*resource*— se centra en el uso del video para proveer información y el contexto necesario para que los estudiantes puedan realizar un proyecto de clase de manera individual o en grupo. En realidad, todas estas funciones se pueden trabajar también de forma combinada.

5. Para desarrollar la literacidad mediática. El desarrollo de la literacidad mediática es una cuestión de creciente importancia en la actual era de convergencia cultural y mediática (Jenkins *et al*. [2006] 2009). En efecto, gracias a las nuevas herramientas y tecnologías de la Web 2.0, se están borrando las fronteras entre consumidor y productor de información y contenidos mediáticos. Por ello, resulta recomendable explotar y trabajar las destrezas que maneja el *prosumidor* (la persona que consume, crea, apropia y reelabora contenidos mediante mashups o remixes). Desde hace más de una década, en diversos países e instituciones se aboga por una literacidad mediática crítica que impulse tanto el análisis como la creación de productos mediáticos (Comisión Europea 2010). La UNESCO apuesta por una noción holística de educación mediática e informacional (*media and information technology*) que incluye la literacidad cinematográfica, televisiva y para los medios, junto a la digital (UNESCO 2011). De manera semejante, Ferrés y Piscitelli definen la competencia mediática desde el ámbito del análisis y de la expresión, es decir desde la capacidad para interaccionar "de manera crítica con mensajes producidos por los demás" y ser "capaz de producir y de diseminar mensajes propios" (Ferrés y Pisticelli 2012, 77–78). A partir de estos dos ejes, Ferrés y Piscitelli ofrecen una clasificación de las habilidades y conocimientos necesarios para recibir, producir e interactuar con contenidos audiovisuales que resulta de gran utilidad para guiar su implementación en un curso de español L2. En particular, esta tabla facilita la creación de rúbricas para evaluar críticamente la producción audiovisual creativa.

A modo de conclusión, destacamos que el modelo promovido por la asociación *Film in Language Teaching Association* (FILTA), creada en el seno de Manchester Metropolitan University, apuesta por la complementariedad de todas las perspectivas y funciones que se han presentado en este apartado. El docente que estuviera interesado tiene a su disposición, en el espacio de la comunidad online, materiales didácticos dirigidos a desarrollar las competencias lingüísticas, (inter)culturales y digitales, y a promover la literacidad mediática a través de largometrajes, documentales y cortos (Herrero 2016).

4.2. Criterios para la selección

A la hora de seleccionar un texto audiovisual (largometraje, corto, video musical, documental, etc.) es necesario plantearse una serie de cuestiones sobre las tareas o actividades que se van a desarrollar. Por ejemplo, qué método de enseñanza y aprendizaje se sigue, qué contenidos se van a tratar, cuáles son los objetivos, qué relación hay con las competencias que se desean trabajar y cómo se van a evaluar. Los criterios que expondremos a continuación servirán de guía al docente y constituyen el primer paso para realizar una secuencia o unidad didáctica que integre el mayor número posible de destrezas y se adecue a las necesidades del docente y a los intereses del aprendiz.

En primer lugar, es fundamental evaluar si la extensión del video o recurso audiovisual es adecuada. Se ha de valorar el grado de dificultad lingüístico del texto audiovisual y sopesar aquellos factores que puedan facilitar o dificultar la comprensión: el número de personajes que intervienen, la claridad del discurso, la conexión entre acción y enunciado lingüístico, etc. Además, en el caso de textos audiovisuales que contengan variedades dialectales o léxico especializado, estos aspectos deben ser lo suficientemente perceptibles para el aprendiz y tener vigencia o validez geográfica para que sea rentable y justificable el esfuerzo de comprensión que ha de realizar el estudiante. No se puede olvidar que el empleo de textos audiovisuales sin diálogos abre un sinfín de posibilidades para realizar tareas motivadoras para aprendices de todos los niveles. De manera paralela, se debe tener en cuenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Este criterio guiará la selección del tipo de actividades que resulten más adecuadas para el nivel de comprensión audiovisual de los aprendices. Si el grupo no es homogéneo, el docente puede plantear el uso de actividades en parejas o grupos y tareas de ampliación para atender a la diversidad del alumnado.

Otro criterio importante a la hora de seleccionar materiales audioviduales es el tipo de destrezas comunicativas y lingüísticas que se pueden trabajar con el texto audiovisual (competencia discursiva, lingüística, pragmática, sociocultural y estratégica). Por ejemplo, un breve fragmento audiovisual puede servir para ilustrar elementos de carácter pragmático que son más difíciles de integrar en las clases de lengua como, por ejemplo, los turnos de palabra, el uso de fórmulas de cortesía, contrastar las diferencias en el registro o ayudar a intepretar referencias culturales. Además, un extracto permite mostrar modelos para describir y narrar o crear una mayor coherencia y precisión en los mensajes orales. Como hemos apuntado en este capítulo, es fundamental equipar al aprendiz con múltiples habilidades y por ello es necesario sopesar qué otras competencias se pueden trabajar a partir del texto audiovisual. Las competencias cultural e intercultural, que van de la mano y tienen como objetivo apoyar y potenciar la comprensión y respeto de/entre culturas, y la competencia digital constituyen habilidades básicas que se deberían trabajar junto a la competencia audiovisual y fílmica de manera sistemática. Es importante emplear los medios audiovisuales como una herramienta para impulsar el aprendizaje permanente del español L2 y favorecer una dinámica de autoaprendizaje continuo y otras habilidades interpersonales (capacidad de análisis y de argumentación, capacidad de reflexion, curiosidad, gestión del tiempo, etc.).

El siguiente criterio se refiere a la temática. Se debe juzgar, por ejemplo, cómo encaja el contenido del texto audiovisual en el diseño curricular; si el argumento puede interesar a los alumnos; y si es adecuado para los aprendices teniendo en cuenta la(s) cultura(s) de procedencia y la edad de los mismos. Sobre todo en el caso de los largometrajes y cortos, una característica relacionada con la temática es la estructura narrativa y sus componentes principales, a saber: causalidad, tiempo y espacio. Una estructura compleja puede ser un obstáculo que dificulte la interpretación y afecte la motivación de los estudiantes, mientras que una historia presentada de manera lineal y con pocas subtramas facilita la comprensión. Asimismo hay que analizar el estilo, las técnicas cinematográficas y la calidad estética del video o texto fílmico ya que todos estos elementos afectan los procesos cognitivos y afectivos.

Finalmente, se debe tener en cuenta la creciente importancia del video online. En lo que respecta al aspecto técnico, se debe considerar el tipo de soporte (DVD o video en *streaming*) y valorar si ayuda o facilita la creación y puesta en práctica de diversos tipos de actividades; por ejemplo si se pueden poner o quitar subtítulos, congelar un fotograma, buscar una escena específica o seguir los comentarios del director. En el caso de realizar tareas de TAV, conviene pensar en el tipo de *software* que se requiere y tener en cuenta los derechos de autor y/o si existen videos que se pueden explotar para fines educativos o que están catalogados con una de las licencias de Creative Commons. Requisitos similares se deben tomar en consideración a la hora de realizar proyectos creativos de video. A través del siguiente enlace se puede acceder

a una plantilla de evaluación de materiales audiovisuales para el aula de L2 (https://goo.gl/aYM7ha), incluida en el Apéndice, que ofrece toda una serie de variables a tener en cuenta (duración, dificultad, destrezas, etc.) que hemos presentado de forma resumida en esta sección (véanse también los cuestionarios propuestos por Amenos Pons (1999) y Rojas Gordillo (2003) para evaluar el potencial de las películas para español L2).

4.3. Secuenciación y estrategias

Para promover un visionado activo se deben planear las secuencias de actividades para que se integren en la estructura curricular o proyecto educativo del curso y se ajusten a la metodología de enseñanza seguida. En el caso de que se aplique a un currículo basado en temas, los medios audiovisuales se pueden utilizar para introducir una nueva unidad temática, profundizar en ciertos aspectos temáticos o ampliar el contenido curricular presentado previamente por medio de otro tipo de textos o modalidad de enseñanza (clases teóricas, seminarios, talleres, etc.). Asimismo, pueden servir para cerrar una unidad temática (Stoller 1992).

Al diseñar una actividad didáctica basada en un texto audiovisual hay que plantearse si se va a optar por un visionado completo o parcial. Existen diversos modelos que resumimos a continuación. En primer lugar, se puede elegir mostrar el texto audiovisual sin interrupción, por ejemplo, en un cinefórum (Rojas Gordillo 2003). Se puede trabajar con filmes completos, pero ello conlleva una cuidadosa preparación y una explotación más extensa en tiempo y en materiales. Para muchos profesores, la opción más accesible es segmentar un largometraje para realizar un visionado en sucesivas clases. Dadas las restricciones de tiempo, el trabajo con cortometrajes es una opción práctica y se pueden encontrar numerosas propuestas y actividades didácticas para español L2 (véanse las guías didácticas disponibles en FILTA). Otra posibilidad es trabajar con anuncios publicitarios. También se puede seleccionar un fragmento para trabajar una o varias destrezas específicas; en este caso conviene elegir un fragmento que, preferiblemente, no requiera contextualización, como por ejemplo la primera escena de un largometraje.

La forma más eficaz de emplear audiovisuales en clase es a través de una planificación de actividades para antes, durante y después del visionado.

Antes del visionado

Las actividades previas al visionado estimulan la imaginación, despiertan el interés de los estudiantes y facilitan la labor de comprensión. Además sirven para ofrecer información de fondo, introducir vocabulario clave, realizar tareas de comprensión y predicción. En las actividades de previsionado se pueden incluir ejercicios que sirvan para contextualizar la temática o el contenido sociohistórico del video y ofrecer información sobre el director, el elenco y el personal técnico o el movimiento cinematográfico, en el caso de un largometraje.

Durante el visionado

El enfoque puede centrarse en entender el desarrollo de la narración, la evolución de los personajes, prestar atención a los elementos visuales o fijarse en un aspecto lingüístico o paralingüístico sobre el que se va a trabajar a continuación. Además se puede prestar atención a algún aspecto cinematográfico: uso del color, iluminación, música, vestuario, tipos de planos que predominan, etc. La identificación de escenas de especial importancia y el análisis de los recursos formales y su función constituyen el primer paso para establecer conexiones con el análisis narrativo e ideológico del texto audiovisual en la siguiente etapa.

Después del visionado

Es aconsejable realizar ejercicios de comprensión del argumento, comentar los temas y el contexto sociohistórico. En el caso de trabajar con cortos o largometrajes, esta última actividad se puede aplicar también a los personajes, estableciendo relaciones o analizando el perfil de los protagonistas a través de descripciones. Para poner en práctica el análisis fílmico, se pueden comentar en detalle escenas clave y analizar cómo se cuenta la historia a partir de los diversos elementos (la estructura narrativa, los recursos formales visuales y sonoros, etc.). El análisis fílmico puede complementarse con un análisis multimodal en el que desde una perspectiva crítica se presta atención a los diferentes recursos semióticos y cómo se construye un texto coherente a través de la orquestación semiótica. El objetivo es que los estudiantes aprecien el potencial de cada uno de los recursos empleados y sean *prosumidores* (consumidores y creadores) adquiriendo un nivel de competencia que les permita comprender y construir textos audiovisuales. En este sentido, existen múltiples posibilidades para realizar tareas de extensión o trabajos creativos a partir de textos audiovisuales: estudiar otros trabajos del director, crear un guión gráfico (*storyboard*), representar una escena, escribir un final alternativo, realizar tareas creativas de traducción audiovisual con una escena específica (audiodescripción, doblaje, subtitulado), presentar la reseña del largometraje en un videoblog, editar un trailer alternativo, narrar la historia de uno de los personajes secundarios a través de un relato digital (*digital storytelling*), etc.

La Tabla 37.1 ofrece ejemplos de los objetivos y actividades que se pueden desarrollar en las diversas fases de secuenciación. Asimismo, para ilustrar una puesta en práctica del tipo de secuenciación que hemos expuesto en este apartado, los lectores pueden acceder a una de las unidades didáctica de FILTA, la guía didáctica para la película *Requisitos para ser una persona normal*, en el siguiente enlace: https://padlet.com/c_herrero/FILTA_Requisitos.

Tabla 37.1 Objetivos y actividades a realizar durante, antes y después del visionado

	Antes del visionado	*Durante el visionado*	*Después del visionado*
Competencia léxica y textual	Realizar actividades de comprensión con diferentes tipos de textos (sinopsis, artículos de contextualización temática o cultural, biografía del director, etc.) para familiarizarse con el léxico cinematográfico y temático.	Identificar frases del diálogo y su importancia en el contexto del texto audiovisual.	Expandir el léxico a través de ejercicios de descripción o relación aplicados a diversos campos semánticos (descripción física y personalidad de los personajes principales, espacios geográficos, temas y subtemas, etc.).
Competencia fonética y fonológica	Presentar y contextualizar elementos relevantes de pronunciación y entonación.	Reconocer características diatópicas o geográficas presentes en el texto audiovisual (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración, pérdida de consonantes finales, perdida de la /d/ intervocálica o final, etc.).	Doblar el diálogo entre dos actores en una escena o realizar la audiodescripción de una escena.

	Antes del visionado	*Durante el visionado*	*Después del visionado*
Competencia gramatical	Emplear construcciones gramaticales para expresar probabilidad o hipótesis acerca del texto (temas, géneros, etc.).	Contextualizar el uso de determinadas fórmulas gramaticales (registro coloquial, pretérito imperfecto, condicional simple, etc.).	Practicar las estructuras gramaticales que han aparecido en el texto audiovisual en una actividad específica o como parte integral de una de las tareas creativas finales.
Competencia pragmática y sociolingüística	Ofrecer hipótesis sobre diferentes registros (clase social, grupo étnico o profesional).	Reconocer marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía y expresiones populares (refranes, modismos, etc.).	Ampliar la comprensión y producción de significado pragmático a partir de un análisis crítico de los diversos recursos semióticos presentes en el texto audiovisual.
Competencia cultural e intercultural	Generar curiosidad e introducir el texto audiovisual y los referentes (temporales, geográficos, culturales, etc.).	Identificar valores asociados con la cultura meta; comparar y contrastar referentes socio-culturales.	Analizar referentes culturales e intertextuales, y reflexionar de forma crítica sobre los valores asociados con la cultura meta y la/s cultura/s de los aprendices.
Competencia fílmica, multimodal y digital	Analizar el cartel y/o el tráiler o *teaser* para familiarizarse con los conceptos clave de la composición multimodal.	Analizar de los recursos estilísticos en secuencias clave o por medio de fotogramas para inferir como se genera el significado.	Diseñar y crear un producto visual (cartel, tráiler, mapa conceptual visual, infografía, etc.) o escribir una crítica cinematográfica para diferentes medios (video, blog, revista, etc.) de forma individual o colaborativa

En definitiva, los medios audiovisuales constituyen un recurso polivalente, motivador y accesible que puede ser explotado en la clase de español L2 a través de diversas funciones. Es más, dada la creciente importancia del video digital en la era actual, los proyectos de creación de video en el aula representan un modelo holístico para que los aprendices de L2 interpreten, diseñen y produzcan textos multimodales, tanto de manera individual como colaborativa.

Bibliografía recomendada

Donaghy, K. 2015. *Film in Action: Teaching Language Using Moving Images*. Surrey: Delta Publishing.
Goldstein, B. y P. Driven. 2015. *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.
Keddie, J. 2014. *Bringing Online Video into the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
Sherman, J. 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
Thaler, E. 2014. *Teaching English with Film*. Paderborn: Schöningh.

Recursos con actividades didácticas

Con C de Cine. www.concedecine.com.
ClipFlair (Foreign Language Learning through Interactive Revoicing & Captioning of Clips) www.clipflair.net.
FILTA (Film in Language Teaching Association). www.filta.org.uk.
MarcoELE. www.marcoele.com/actividades/peliculas/.
TodoELE. www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.asp.

Bibliografía citada

Altman, R. 1989. *The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Amenós Pons, J. 2000. "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación". En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, eds. M. Franco Figueroa *et al.*, 769–783. Cádiz: Universidad de Cádiz.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Yonkers, NY: ACTFL.

Argüelles Díaz, A. 2015. *Los anuncios en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Tesis de máster, Universidad de Oviedo.

Barrett, M. *et al*. 2013. *Developing Intercultural Competence through Education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Bartolomé, A. R. 2013. "La utilización educativa del multimedia y audiovisual en la red". En *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, eds. J. I. Aguaded Gómez y J. Cabero Almenara, 239–270. Madrid: Alianza.

Brandimonte, G. 2003. "El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión". En *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso de ASELE*, eds. H. Perdiguero y A. Álvarez, 870–881. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.

Cañadillas Ramallo, F. M. 2012. *Producción audiovisual en el aula de ELE: una propuesta didáctica*. Tesis de máster, Universidad de Oviedo.

Cardillo, D. S. 1996. "Using a Foreign Film to Improve Second Language Proficiency: Video vs. Interactive Multimedia". *Journal of Educational Technology Systems* 25 (2): 169–177.

Chan, D. y C. Herrero. 2010. *Using Film to Teach Languages*. Manchester: Routes into Languages/Film: 21st Century Literacy/UK Film Council/Cornerhouse. https://goo.gl/gmoVLc.

Chung, J. M y S. C. Huang. 1998. "The Effects of Three Aural Advance Organizers for Video Viewing in a Foreign Language Classroom". *System* 26 (4): 553–565. https://goo.gl/gmoVLc.

Comisión Europea. 2010. *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. http://ec.europa.eu/cul-ture/media/literacy/docs/studies/study.pdf.

Corpas Viñals, J. 2000. "La utilización del vídeo en el aula de E/LE. El componente cultural". En *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, eds. M. A. Martín Zorraquino *et al.*, 785–791. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Dervin, F. y A. J. Liddicoat, eds. 2013. *Linguistics for Intercultural Education*. Ámsterdam: John Benjamins.

Ferrés, J. 2014: *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.

Ferrés, J. y A. Pisticelli. 2012. "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". *Comunicar* 39 (19): 75–82.

Goldstein, B. y P. Driven. 2015. *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guerra Robles, P. 2013. *El corto en el aula de ELE y la enseñanza del léxico en contexto*. Tesis de máster, Universidad de Oviedo.

Herrero, C. 2014. *Crossing Boundaries: Developing Intercultural Competence through Film*. https://www2.mmu.ac.uk/languages/research/flame-research-group/.
Herrero, C. 2016. "The Film in Language Teaching Association (FILTA): A Multilingual Community of Practice". *ELT Journal* 70 (2): 190–199.
Herrero, C. 2018. "El cine y otras manifestaciones culturales en ELE". En *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular*, vol. 4, eds. M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar, 65–85. Madrid: EnClave-ELE.
Herrero, C. y M. Escobar. 2018. "A Pedagogical Model for Integrating Film Education and Audio Description in Foreign Language Acquisition". *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 4 (1): 30–54.
Herron, C. 1994. "An Investigation of the Effectiveness of Using an Advance Organizer to Introduce Video in the Foreign Language Classroom". *Modern Language Journal* 78 (2): 190–198.
Herron, C. A. *et al*. 1995. "A Comparison Study of Two Advance Organizers for Introducing Beginning Foreign Language Students to Video". *Modern Language Journal* 79 (3): 387–395.
Hertel, T. J. y S. Harrington. 2015. "Promoting Cultural and Linguistic Competence with Documentary Film in Spanish". *Hispania* 98 (3): 549–569.
Ibáñez Moreno, A. y A. Vermeulen. 2014. "La audiodscripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias". En *New Directions in Hispanic Linguistics*, ed. R. Orozco, 264–292. Newcastle: Cambridge Scholars.
Instituto Cervantes 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
Jenkins, H. *et al*. [2006] 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
Jewitt, C. 2008. "Multimodality and Literacy in School Classrooms". *Review of Research in Education* 32 (1): 241–267.
Jewitt, C. y G. R. Kress, eds. 2003. *Multimodal Literacy*. Nueva York: Peter Lang.
Keddie, J. 2014. *Bringing Online Video into the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
Kramsch, C. 2008. "Ecological Perspectives on Foreign Language Education". *Language Teaching* 41 (3): 389–408.
Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. Londres y Nueva York: Routledge.
Kress, G. y T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
Lankshear, C. y M. Knobel. 2011. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*, 3ª ed. Maidenhead: Open University Press.
Larson, K. C. 2015 "Uniting Hispanic Film Studies with Civic Engagement: A Chance for Personal Transformation". *Hispania* 98 (3): 533–548.
Lin, H. y T. Chen. 2006. "Decreasing Cognitive Load for Novice EFL Learners: Effects of Question and Descriptive Advance Organizers in Facilitating EFL Learners' Comprehension of an Animation-Based Content Lesson". *System* 34 (3): 416–431.
Magnan, S. S. *et al*. 2014. "Standards through the Perspectives of Postsecondary Students". *Modern Language Journal* 98 (S1): 222–251.
Marciniak, M. Y Bennett, eds. 2016. *Teaching Transnational Cinema. Politics and Pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge.
Masterman, L. 2010. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
Modern Language Association (MLA). 2007. "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World". http://eric.ed.gov/?id=ED500460.
Navarrete, M. 2013. "El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno de ClipFlair". *MarcoELE* 16: 75–87.
Navarro, M. B. 2010. *El cine en clase de ELE para estimular el desarrollo de la competencia intercultural*. Tesis de máster, Universidad de León.
New London Group. 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1): 60–92.
Paesani, K. *et al*. 2016. *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
Pegrum, M. 2008. "Film Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language classroom". *Language and International Communication* 8 (2): 136–154.

Pérez, J. P. y F. J. Gómez. 2013. "Nuevos formatos audiovisuales en Internet: cuando el usuario es quien innova". En *Prospectivas y tendencias para la comunicación en el siglo XXI*, eds. M. I de Salas y E. Mira, 167–187. Madrid: CEU Ediciones.

Pérez Sinusía, Y. 2015. *Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE*. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.

Plantinga, C. 2009. *Moving Viewers: American Film and the Spectator's Experience*. Los Ángeles, CA: University of California Press.

Porcel, C. 2009. "Using Films in Class". *Modern English Teacher* 18 (3): 24–29.

Rojas Gordillo, C. 2003. "El cine español en la clase ELE. Una propuesta didáctica". *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Brasilia: Consejería de Educación, Embajada de España.

Sánchez-Requena, A. 2016. "Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Revoicing to Improve Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations". *Porta Linguarum* 26 (2): 9–21.

Schmidt, S. 2013. *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Smith, A. M. y S. C. Campbell. 2015. "Encountering Difference: Images of Otherness in Contemporary Spanish Film". *Hispania* 98 (3): 570–582.

Stoller, F. L. 1992. "Using Video in Theme-Based Curricula". En *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*, eds. S. Stempleski y P. Arcario, 25–46. Alexandria, VA: TESOL.

Talaván, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Talaván, N. *et al*. 2016. *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.

Toro Escudero, J. I. 2009. "Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos". *MarcoELE* 8.

UNESCO. 2011. *Unesco Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf.

Vanderplank, R. 2010. "Déjà vu? A Decade of Research on Language Laboratories, Television and Video in Language Learning". *Language Teaching* 43 (1): 1–37.

Vílchez Tallón, J. A. 2007. *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Vizcaíno Serrano, C. 2010. *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico*. Tesis de máster, Universidad de Jaén.

Webb, S. y M. P. H. Rodgers. 2009a. "The Lexical Coverage of Movies". *Applied Linguistics* 30 (3): 407–427.

Webb, S. y M. P. H. Rodgers. 2009b. "Vocabulary Demands of Television Programs". *Language Learning* 59 (2): 335–366.

Weyers, J. R. 1999. "The Effect of Authentic Video on Communicative Competence". *Modern Language Journal* 83 (3): 339–349.

Willis, J. 1983. "The Role of the Visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the E&L Classroom". ELT Documents 114. *Video Applications in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press.

Witte, A. y T. Harden. 2011. *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning*. Oxford: Peter Lang.

Apéndice

Plantilla para evaluar materiales audiovisuales para el aula de español como L2			
Aprendices			
Nivel educativo			
Nivel lingüístico			
Nivel de literacidad visual, fílmica, etc.			
Información general del material audiovisual			
Título			
Director/es			
Ficha técnica			
Reparto			
Sinopsis			
Clasificación por edades			
Duración			
Propiedad intelectual			
□ Copyright	□ Creative Commons	□ Copyleft	
Soporte del material audiovisual			
Formato	□ DVD	□ Digital	
Subtítulos	□ L1	□ L2	
Audiodescripción	□ L1	□ L2	
Extras			
□ Carteles, fotos	□ Así se hizo (*making-off*)	□ Tráiler/Teaser	□ Otro
Calidad	□ Sonido		□ Imagen
Criterios lingüísticos			
Contenidos lingüísticos			
□ Variedades de lengua	□ Contenidos gramaticales	□ Contenidos léxicos	□ Contenidos funcionales

Contenidos comunicativos
Contenidos culturales
Contenidos interculturales

Criterios interdisciplinares

Temática y aplicaciones a proyectos interdisciplinares

Criterios para la aplicación de la competencia mediática o audiovisual

Capacidad para utilizar productivamente los recursos multimodales (semióticos)

☐ Modo espacial (arquitectura, espacio geográfico)	☐ Modo gestual (gestos, lenguaje corporal, movimientos, etc.)	☐ Modo visual (imágenes y colores)
☐ Modo lingüísticos (texto escrito y oral)	☐ Modo auditivo (música, sonidos, etc.)	☐ Orquestación semiótica y sinestesia

Capacidad para desarrollar productivamente la competencia fílmica (comprensión y análisis crítico y capacidad para desarrollar actividades de creación audiovisual)

☐ Director (autoría)	☐ Formato (largometraje, mediometraje, corto)	☐ Temática
☐ Géneros/s	☐ Contexto histórico e industrial	☐ Narrativa y punto de vista
☐ Personajes	☐ Estilo y estética (cinematografía, luz y colores, banda sonora, espacio, vestuario, maquillaje e interpretación)	

Criterios para el desarrollo de la competencia digital

Capacidad para desarrollar la competencia digital

38
GAMIFICACIÓN
(Gamification)

Joan-Tomàs Pujolà y Francisco José Herrera Jiménez

1. Introducción[1]

En las últimas décadas el juego como fenómeno social y como industria se ha convertido en un elemento omnipresente, algo que no sorprende cuando se analiza su papel en la historia de la cultura. Tampoco llama la atención el hecho de que las mecánicas de juego hayan dado el salto a otros campos de la actividad humana, como el de la educación. En este capítulo se plantea cuáles son los puntos de contacto entre el diseño de juegos y los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (L2). Así, se analizan aquellos aspectos que se ocupan por un lado de la motivación y la implicación del aprendiz y, por otro, de la planificación y gestión de las dinámicas de gamificación desde el punto de vista del docente. Primero, se describe el salto cualitativo del uso del juego en la enseñanza de segundas lenguas a la gamificación. Después se revisa y se explica el concepto de gamificación del aprendizaje y su aplicación al aula de idiomas, así como su capacidad para actuar sobre la motivación de los estudiantes para aprender. Finalmente, se aportan pautas para la enseñanza del español L2 en un entorno gamificado.

Palabras clave: gamificación del aprendizaje; enfoque lúdico; dinámicas de juego en el aula; tareas gamificadas; motivación

In recent decades, gaming as a social phenomenon and as an industry has taken on a starring role, which is not surprising when its place in the history of culture is analyzed. Nor is it surprising that game mechanics have made the leap to other fields of human activity, such as education. In this chapter, the points of contact between the game and the teaching and learning of a second language are considered. Thus, those areas that are occupied by the motivation and involvement of the learner, on the one hand, and the planning and managing of the dynamics of gamification from the point of view of the language teacher, on the other, are analyzed. First, the qualitative leap from using games in the teaching of second languages to gamification is described. Then, the concept of gamification of learning is reviewed and defined, as well as its application to the language classroom and its ability to act on learners' motivation for learning. Finally, some guidelines for the teaching of Spanish as a second language in a gamified educational context are provided.

Keywords: gamified learning; gameful approach; game dynamics in class; gamified language tasks; motivation

2. Estado de la cuestión

El juego es una de las actividades más comunes en las clases de L2 para la práctica de las destrezas comunicativas de cualquier nivel del proceso de aprendizaje de los alumnos ya sean niños, adolescentes o adultos (Ur 1988; Harmer 2001; Herrera Jiménez y González 2016). Permite mantener el interés (Richard y Rodgers 2003) y ayuda a crear contextos en los que la interacción es útil y significativa (Tornero 2010; Lorente y Pizarro 2012).

A lo largo de la historia de la didáctica de lenguas segundas o extranjeras los juegos han constituido una parte integral del desarrollo de la competencia comunicativa: juegos tradicionales (el tres en raya o los barquitos), de mesa (las cartas o el juego de la oca), o al aire libre (las yincanas), o lingüísticos (los crucigramas o las sopas de letras) (Lee 1979; Wright, Betteridge y Buckby 1984). Las dinámicas de los juegos son diversas, dado que algunos focalizan su objetivo en la interacción, por ejemplo, promoviendo la práctica oral auténtica durante el proceso; y otros se centran en la forma, por ejemplo, facilitando la memorización de vocabulario o la práctica controlada de algún exponente gramatical. Sin embargo, todos intentan hacer que la experiencia de aprendizaje sea divertida y placentera y buscar el elemento lúdico para practicar diversas estrategias cognitivas que ayuden a aprender una L2 (Wright, Betteridge y Buckby 1984).

En los últimos años los juegos de ordenador con un fin educativo han contribuido también a incorporar componentes lúdicos en las clases o en entornos virtuales de aprendizaje (Mawer y Stanley 2011; Cornillie, Thorne y Desmet 2012; Reinders 2012; Sykes y Reinhardt 2012; Sykes 2015). El potencial de los videojuegos de rol multijugador masivos en línea (*MMORPG, massively multiplayer online role-playing games*) en contextos informales de aprendizaje demuestra que los jóvenes usan cada vez más la lengua extranjera de manera extensiva para ser resolutivos en este tipo de videojuegos, lo cual promueve la motivación, la necesidad y el interés por el aprendizaje de una L2 (Roy 2007; Thorne 2008; Gee y Hayes 2011; Peterson 2011). Además, el uso de los juegos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha generado efectos positivos (Whitton 2014) y también en el nivel de confianza de los estudiantes a la hora de comunicarse en una lengua extranjera en entornos digitales (Reinders y Wattana 2014), ayudándoles a desarrollar su competencia comunicativa de manera más efectiva en el entorno digital (Mawer y Stanley 2011).

A pesar de poseer unos rasgos comunes, los juegos aplicados a la enseñanza —tradicionales, lingüísticos, digitales, serios, es decir, que no persiguen el entretenimiento, educativos o adaptados (Lorente y Pizarro 2012)— tienen también características y objetivos muy diversos. La dinámica de un juego rápido para practicar en clase un aspecto concreto de pronunciación no es la misma que la que se pone en práctica en un juego virtual inmersivo en 3D en el que el estudiante, con su avatar y a modo de aventura, debe resolver un enigma que le llevará días solucionar, y para lo que necesitará de la colaboración de otros estudiantes-jugadores. La premisa pedagógica, no obstante, es que todos los juegos inciden de manera positiva en diversos aspectos del proceso de aprendizaje de una L2 que influyen en la motivación e implicación a la hora de aprenderla.

Reinhardt y Sykes (2012) proponen una taxonomía en la que distinguen tres maneras distintas en las que los juegos pueden integrarse en la enseñanza: una pedagogía enaltecida por los juegos (*game-enhanced*), en la que se usan juegos digitales comerciales para el aprendizaje de lengua; una pedagogía basada en juegos (*game-based*), en la que se promueve el uso de juegos serios o educativos y, por último, una pedagogía informada por los juegos (*game-informed*), que aplica elementos de los juegos a la enseñanza y el aprendizaje fuera de los espacios tradicionales del juego, es decir, lo que se considera una perspectiva de la educación gamificada (Kapp 2012).

La gamificación entendida como "the use of game elements and game-design techniques in non-game contexts" (Werbach y Hunter 2012, 26), va más allá de esta integración de los juegos en los programas educativos de L2. Lo que se pretende con esta estrategia de enseñanza-aprendizaje es influir en los aprendices con el fin de potenciar la motivación y estimular la actividad en la que están inmersos. No se trata solo de introducir juegos en el aula, ni de dotar de contenidos didácticos a los juegos ya existentes, sino de experimentar con dinámicas, mecánicas y componentes lúdicos para crear experiencias de aprendizaje gamificadas significativas (Nicholson 2015). Incorporar estos elementos lúdicos en las clases de español L2 ayuda a los docentes en el desarrollo de la interacción, la cooperación, y la implicación proactiva de los estudiantes; en definitiva, son un catalizador para mejorar la motivación de los alumnos en las aulas, tanto presenciales como virtuales, y para mejorar su competencia comunicativa. En el siguiente apartado se describen los conceptos fundamentales necesarios para entender la gamificación como enfoque didáctico.

3. Consideraciones metodológicas

Antes de introducir los conceptos básicos de esta innovación estratégica debemos delimitar qué entendemos por gamificación frente a otros modelos didácticos. En un proceso de gamificación educativa se intenta deconstruir el acto lúdico del juego para reutilizar sus diversos elementos en la planificación, implementación y puesta en práctica de actividades al servicio de unos objetivos de aprendizaje (Kapp 2012; Marczewski 2014). Por el contrario, el aprendizaje basado en juegos (conocido como *GBL*, *game-based learning*), y los llamados juegos serios (*serious games*) construyen y planifican los procesos de enseñanza-aprendizaje con juegos. Los tres modelos comparten un mismo objetivo, es decir, que se produzca aprendizaje. Las principales diferencias entre estos modelos se resumen en la Tabla 38.1.

Tabla 38.1 Comparación entre aprendizaje basado en juegos, juego serio y gamificación

	Aprendizaje basado en juegos	*Juego serio*	*Gamificación*
Naturaleza	Es una serie de juegos	Es un juego	No es un juego
Construcción	Construcción de serie de juegos	Reconstrucción del juego	Deconstrucción del juego

El aprendizaje basado en juegos permite la utilización de juegos preexistentes, creados con un fin simplemente lúdico ajeno al aula, pero que se pueden adaptar para cubrir objetivos de aprendizaje. Esto ocurre cuando, por ejemplo, los docentes de segundas lenguas aprovechan un juego comercial como *Trivial Pursuit* para practicar la lengua meta con contenidos culturales. Los juegos son el medio de apoyo al aprendizaje de conocimientos, competencias y habilidades.

Los juegos serios, por el contrario, invierten la operación anterior. En estas propuestas las metas didácticas se alzan como objetivos principales, aunque están dotados de una pátina lúdica. Se trata, por lo tanto, de juegos creados expresamente para mejorar competencias y no tienen el entretenimiento como su objetivo principal (Michael y Chen 2005, 36), es decir, son juegos educativos. Pensemos, por ejemplo, en propuestas del tipo "El gran juego de los verbos" (una colección de cartas para trabajar las conjugaciones en español) o "El dominó de cada día" (para presentar y practicar estructuras y léxico cotidianos).

La gamificación, a su vez, se aleja de las dos propuestas anteriores porque parte de un análisis de los elementos lúdicos (la "deconstrucción del juego"), con la idea de insertarlos de forma natural en la planificación curricular. Al contrario que en el aprendizaje basado en juegos o en los

juegos serios, al gamificar los docentes seleccionan aquellos componentes del diseño de juegos que les son de utilidad para facilitar la implicación de los aprendices. Un ejemplo puede ser cuando un profesor forma equipos en clase buscando a la vez la interacción cooperativa dentro de cada grupo y la competición entre bandos para alcanzar objetivos de aprendizaje. Gamificar no significa jugar en el aula, sino insertar piezas lúdicas en el rompecabezas didáctico (Herrera Jiménez 2017). A continuación, se describen estas piezas necesarias para el desarrollo de propuestas didácticas gamificadas.

3.1. Elementos lúdicos para la gamificación

En la gamificación, los elementos de un juego actúan como los ingredientes esenciales del diseño y la planificación de la actividad lúdica. Estos elementos son la base de todo sistema gamificado, y tienen su origen en la triada básica del diseño de juegos propuesta por Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004, 2), a saber: las mecánicas, las dinámicas y la estética (en inglés MDA, *mechanics, dynamics, aesthetics*) que conforman el núcleo principal del diseño gamificado y que dan forma a la experiencia lúdica, tanto desde el punto de vista del creador como del usuario. El modelo MDA ha sido recientemente revisado por Werbach y Hunter (2012), quienes proponen una especificación de los elementos que pueden configuran un sistema gamificado distinguiendo entre dinámicas, mecánicas y componentes (DMC) y que van de lo más conceptual a lo concreto, tal y como se muestra en la Figura 38.1.

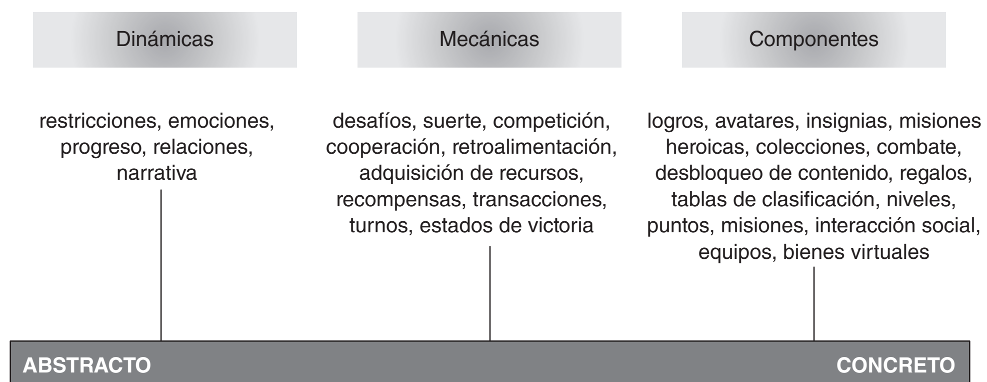


Figura 38.1 Dinámicas, mecánicas y componentes para el diseño de experiencias gamificadas

En el modelo de Werbach y Hunter (2012), las *dinámicas* hacen referencia al nivel más alto de abstracción de los elementos del juego y son los que determinan cómo se estructura la actividad gamificada. Estas dinámicas incluyen las restricciones que son las limitaciones que se ponen hasta donde va a poder llegar el estudiante; las emociones, lo que le va a crear al estudiante curiosidad, competitividad o satisfacción; la progresión que es la sensación de avance dentro de la actividad gamificada; las relaciones que son las interacciones que se desarrollan entre sus participantes; y por último, la narrativa que es la historia en que se va a ver inmerso el estudiante durante toda la actividad gamificada, y que ayuda a aglutinar y dar coherencia a las mecánicas y componentes que se hayan escogido para gamificar la tarea.

Estas dinámicas se relacionan con unas *mecánicas* que se refieren a las acciones que se crean para que los estudiantes se impliquen e involucren en la actividad gamificada. Así tenemos los desafíos que suscitan que el estudiante tenga que hacer un esfuerzo para resolverlos; la suerte con sus elementos aleatorios que aparecen de improviso y benefician o retrasan al estudiante; la

competición que hace que uno pierda y otro gane; la retroalimentación que es la información sobre los logros o errores de los estudiantes; la adquisición de recursos disponibles en el juego; las recompensas que son los premios que se ganan al conseguir un determinado logro; las transacciones que incluyen el intercambio de elementos que se han conseguido o se quieren conseguir entre los estudiantes; los turnos que son la secuencia de participación, y finalmente, los estados de victoria que son los que determinan a los ganadores y perdedores.

Por último, los *componentes* son los que ayudan a montar las mecánicas y dinámicas antes mencionadas. En este grupo se incluyen los logros que son los éxitos que se van consiguiendo; los avatares que son las representaciones virtuales del estudiante; las misiones heroicas que son los momentos en los que se consigue pasar de nivel; las colecciones donde se guardan los emblemas o los logros; el combate que son las luchas contra el sistema o entre participantes; el desbloqueo según el cual a medida que se van alcanzando logros se abren nuevas posibilidades; los regalos que están presentes como componente sorpresa; las tablas de clasificación que muestran la situación del jugador sobre otros y su estado de progresión; los niveles que marcan la progresión; los puntos o el valor numérico de la progresión; las misiones que son los hitos que debe intentar cumplir el estudiante; la interacción social que sirve para la continuidad de los usuarios dentro del sistema gamificado; los equipos para conseguir un bien común; y finalmente, los bienes virtuales que otorgan habilidades especiales para ser usados en otros niveles.

Para gamificar una actividad educativa no hace falta usar todos los elementos, sino que se deben adaptar las dinámicas, las mecánicas y los componentes al contexto educativo como es el currículum o las necesidades de los estudiantes, y adaptarlos al tipo de acción educativa que se quiere gamificar, ya sea una tarea, una unidad didáctica o un curso entero. Sin embargo, el uso de unos elementos u otros va a determinar la manera en la que se gamifica una propuesta didáctica y en los efectos que producen en la motivación de los estudiantes como se describe en el siguiente apartado.

3.2. Tipos de gamificación y la motivación

Desde una perspectiva metodológica se distinguen básicamente dos tipos de gamificación según qué elementos lúdicos se incluyen y cómo se integran a la hora de gamificar. Kapp (2012) establece la distinción entre gamificación *estructural* y de *contenido*. La gamificación estructural se refiere a un modelo en el que se gamifica la estructura de las actividades sin modificar el contenido. Por ejemplo, incluir una tabla de puntuación en la que los aprendices consiguen puntos al realizar unas tareas específicas, que normalmente son las que se quiere potenciar más en el curso. El principal objetivo detrás de este tipo de gamificación es motivar al estudiante a través de recompensas. Por el contrario, la gamificación de contenido implica alterarlo para convertirlo en algo más parecido a un juego o videojuego, como puede ser la inclusión de una historia en la que se deben superar desafíos para lograr los objetivos del curso. En el primer tipo, los elementos lúdicos son adyacentes al contenido mientras que en el segundo los elementos están imbricados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se quieren desarrollar.

Una distinción parecida es la que propone Marczewski (2014) entre *gamificación superficial* y *profunda*, y las relaciona con el tipo de motivación a la que atienden. La gamificación *superficial* se refiere a lo que se denomina en la jerga de gamificación el PBL (*points, badges, leaderboards*) o, lo que es lo mismo, implementar puntos, insignias, y tablas de clasificación para mejorar la motivación y la eficacia de la formación. En algunos casos y según cómo se diseñen, estos elementos de juego pueden ser motivadores y reforzar el proceso de aprendizaje (Kapp 2012). Las insignias, por ejemplo, deben ser alcanzables, algunas más fáciles y otras más difíciles. Del mismo modo, las tablas de clasificación pueden ser muy motivadoras para los estudiantes en la parte superior de la tabla, pero desmotivadoras para los que aparecen en la parte inferior. Por

tanto, se puede formular esta tabla de manera que solo se muestren los primeros. Se considera, sin embargo, que el PBL no es suficiente para mantener la motivación y la implicación de una manera constante y sostenida más allá de una propuesta gamificada puntual (Kapp 2012; Marczewski 2014; Chou 2015) ya que solo afecta a la motivación extrínseca de los estudiantes, aquella que se genera por la realización de una tarea específica con el propósito de obtener algún resultado (Ryan y Deci 2000). Muchas propuestas gamificadas se basan en PBL (Chou 2015) por la simplicidad de implementación de estos elementos y de introducir a los estudiantes a una actividad gamificada pero no pueden mantener de manera continuada la motivación ni el compromiso, implicación y actitud positiva (*engagement*) de los participantes en una tarea prolongada como, por ejemplo, un curso de español como L2.

Por otra parte, la gamificación *profunda* intenta que la actividad en la que los estudiantes se ven inmersos sea por sí misma interesante y relevante para ellos ya que intenta influir en su motivación intrínseca. Para obtenerla se necesita un enfoque más holístico de la gamificación a la hora de diseñar una experiencia de aprendizaje e incluir otros elementos lúdicos más allá del PBL como veremos en las pautas propuestas en el apartado 4.

Para que un diseño gamificado pueda considerarse de tipología profunda deberían considerarse los cuatro vectores de motivación intrínseca que Marczewski (2015, 60), basándose en las clasificaciones de Pink (2011) y Deci y Ryan (1985), identifica como RAMP (*relatedness, autonomy, mastery, purpose*), ilustrados en la Tabla 38.2.

Tabla 38.2 Acrónimo RAMP

Motivación	*Descripción*
Relación (*Relatedness*)	El deseo de estar conectado con los demás.
Autonomía (*Autonomy*)	La necesidad de sentirse independiente y en control del proceso.
Maestría (*Mastery*)	El deseo de aprender nuevas habilidades y desarrollar experiencia.
Propósito (*Purpose*)	El sentimiento de mayor significado o el deseo de ser altruista.

Por lo tanto, una actividad gamificada debería incluir alguno de estos aspectos motivadores intrínsecos sin desestimar las recompensas para reforzar en momentos puntuales la motivación de los estudiantes (véase el Capítulo 2 de Arnold en este volumen). En realidad, estos cuatro vectores se pueden aplicar de manera consustancial al proceso de aprendizaje gamificado de una L2: los procesos de gamificación del aprendizaje permiten al aprendiz relacionarse con la comunidad de hablantes de la lengua meta (Relación), sentirse autónomo como usuario de esa lengua (Autonomía), desarrollar en ella nuevas habilidades hasta llegar a la maestría (Maestría) y expresar nuevos significados de manera relevante (Propósito). Además, Marczewski (2015) propone que para atender a la motivación de los estudiantes se debe tener en cuenta la diversidad del tipo de jugador al que va dirigido la propuesta gamificada.

3.3. Tipos de jugadores/estudiantes: atender a las diferencias

Al igual que se ha intentado establecer las características de diversos tipos de estudiantes de L2 según su estilo de aprendizaje (Cohen, Oxford y Chi 2002) para poder ajustar la docencia a los estilos preferidos de los estudiantes, en un diseño gamificado también se puede considerar una tipología de jugadores-aprendices según las acciones y reacciones que se producen durante el juego para que la propuesta gamificada se ajuste mejor a sus necesidades.

En este sentido, Marczewski (2015, 65–88), a partir de una propuesta de Bartle (1996), propone seis tipos básicos de jugadores para entornos gamificados. Cuatro de estos tipos están motivados intrínsecamente: el *sociable*, que quiere interactuar con otros y establecer redes sociales; el *filántropo*, altruista por naturaleza; el *espíritu libre*, motivado por la autonomía, que está constantemente explorando posibilidades y es creativo por naturaleza; y el *triunfador*, que busca retos para aprender algo nuevo y superarse. Además de los cuatro tipos motivados intrínsecamente, Marczewski (2015) identifica dos tipos motivados extrínsecamente: el *jugador*, a quien le interesan los premios y las recompensas, y el *perturbador*, que quiere alterar el sistema, ya sea directamente o a través de otros, para forzar cambios.

De hecho, no existe ningún jugador con estas etiquetas de manera absoluta, sino que la mayoría muestra estos rasgos en mayor o menor grado dependiendo del contexto gamificado o del juego elegido. Por tanto, en el diseño de una propuesta didáctica gamificada la clave reside en crear una experiencia que atienda a los cuatro tipos motivados intrínsecamente y luego añadir un sistema de recompensas bien planificado. Con esta estrategia de diseño la diversidad de estudiantes-jugadores se puede sentir representada y atender a las distintas maneras de actuación en los procesos de aprendizaje en un contexto gamificado. Ajustar la actividad gamificada a la diversa tipología de jugadores va a influir directamente en la motivación e implicación de los estudiantes y consecuentemente va a determinar su éxito.

4. Pautas para una enseñanza gamificada

A partir del análisis anterior, se plantea en esta sección una serie de criterios fundamentales que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar y gestionar una tarea gamificada en el aula de español L2. Aunque las pautas que se presentan se integran en una propuesta concreta de un entorno de trabajo para la gamificación docente, cualquier modelo puede adaptarse a las diferentes situaciones de enseñanza e incluso se puede sustituir por otro más acorde con la acción concreta de aprendizaje que se va a llevar a cabo. Con estas pautas pretendemos facilitar tanto la labor del docente, que se plantea por primera vez introducir en su planificación de clase las tareas gamificadas, como la del profesor que ya ha trabajado previamente con algunos elementos lúdicos en el aula, pero necesita un mayor grado de sistematización. En este sentido este apartado le será de utilidad para establecer y adaptar su propio modelo de gamificación.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la gamificación del proceso de adquisición de una L2 se debe llevar a cabo en las tres grandes áreas de acción del docente: la planificación de la actividad didáctica, la gestión del entorno de enseñanza y la evaluación del proceso de aprendizaje y del producto comunicativo final, como se resumen en la Tabla 38.3.

Tabla 38.3 Plano cognitivo y afectivo de las áreas de la acción docente gamificada

	Planificación	*Gestión*	*Evaluación*
Plano cognitivo	Programar el uso de elementos del juego en el plan de clase acordes con el objetivo didáctico	Llevar a cabo las mecánicas de juego y adaptarlas al entorno de aprendizaje	Medir la adquisición de la competencia comunicativa usando interfaces de juego
Plano afectivo	Proyectar acciones lúdicas que refuercen el grupo y la actuación individual del participante	Organizar y manejar los procedimientos lúdicos para conseguir una gestión eficaz del aprendizaje	Revisar la consecución de los objetivos afectivos previstos a través de acciones lúdicas

A la hora de plantear un enfoque gamificador hay que sopesar la posibilidad de contar con una herramienta de planificación de clases que nos permita recoger de manera adecuada todos los elementos lúdicos dentro de la programación didáctica. Hasta ahora, el modelo que más éxito ha cosechado ha sido el sistema MDA (Hunicke, LeBlanc y Zubek 2004), citado anteriormente. En nuestra opinión, la gran ventaja de usar este sistema con el fin de diseñar una actividad gamificada en el aula de L2 se encuentra en la claridad de la propuesta y en la coherencia entre los diferentes niveles de conceptualización. Un entorno como el sistema MDA permite que los profesores puedan trabajar con planteamientos que cumplan con los estándares curriculares, que contarán, por lo tanto, con criterios de evaluación adecuados para el desarrollo de la labor docente. Al mismo tiempo, este modelo es suficientemente abierto como para admitir nuevos desarrollos y encajar de esta manera todas las piezas de la tarea de aprendizaje gamificada.

Una vez establecido el entorno de trabajo, el docente debe marcar claramente el objetivo de la clase y planificar las actividades teniendo en cuenta esta meta. Hay que entender que este objetivo posee una doble naturaleza: por un lado, debe mantener un fin didáctico; por otro lado, tiene que poder entenderse como un reto para los participantes, es decir, como un objetivo lúdico. Es importante, además, que todos los aprendices tengan claro a qué tipo de desafíos se van a enfrentar desde el inicio de la tarea. Es por esta razón que se recomienda plantear la propuesta gamificada como si fuera un viaje: si todos los participantes saben con certeza cuál es el destino al que se dirigen, el trayecto se hará mucho más fácil. Es importante detenerse, al menos brevemente, en este punto, dado que la naturaleza de la meta didáctica será la que marque el avance del plan de trabajo para llevar a cabo la actividad gamificada. Cabe destacar que la meta de aprendizaje no tiene por qué limitarse a la práctica de formas lingüísticas (como, por ejemplo, ítems gramaticales o campos léxicos), sino que deben intentar sacar el máximo partido al plan de acción. Esto último se consigue buscando la producción de significado y la interacción entre los aprendices de una L2. Es en este segundo escenario, el de la creación significativa de contenidos, donde el juego muestra todo su potencial como entorno educativo.

En un ecosistema de aprendizaje como el que se está describiendo, es necesario colocar al aprendiz en el centro de todo el proceso y mantener el equilibrio entre el nivel de conocimientos que se les exige a los estudiantes y sus habilidades. Como docentes, tenemos que ser capaces de diseñar una experiencia de aprendizaje con metas y objetivos apropiados y, por tanto, adaptados a las necesidades de los participantes. Al diseñar un plan de acción gamificado se debe buscar siempre un equilibrio entre, por un lado, prácticas por debajo del nivel de competencia del participante y, por otro, acciones por encima de su escala de conocimientos. Esto es lo que se conoce como *modelo de experiencias óptimas* dentro de la teoría del flujo de Csikszentmihalyi (1997). Según este modelo, las experiencias óptimas se dan cuando concurren una serie de condiciones: nos enfrentamos a un reto adecuado, contamos con unas normas claras, se nos propone un objetivo preciso, recibimos un *feedback* continuo y realizamos una actividad que es un fin en sí misma. Estas condiciones son compartidas por las dos esferas de acción humana que se estudian en este trabajo: el juego y el aprendizaje. El modelo de experiencias óptimas presenta un claro paralelismo tanto con el diseño de tareas de aprendizaje como con la creación de espacios lúdicos, como se muestra en la Tabla 38.4. De esta comparativa se deduce que aprendemos resolviendo situaciones problemáticas, algo que no sólo ocurre en entornos de aprendizaje, sino también durante el juego, como señala Schell (2008, 67): "a game is a problem-solving activity, approached with a playful attitude".

Cuando se plantea una actividad de aula dentro del enfoque gamificado, es necesario abordar el plan de trabajo a medio y largo plazo, y no centrarse solamente en desarrollar tareas o actividades gamificadas inmediatas y aisladas. Un uso superficial de los elementos del juego resta eficacia a

Tabla 38.4 Comparación entre experiencias óptimas, tareas de aprendizaje y espacios lúdicos

Experiencias óptimas	*Tareas de aprendizaje*	*Espacios lúdicos*
• Adecuación del reto	• Fijación del nivel	• Organización por niveles
• Fijación de normas	• Contrato pedagógico	• Normas del juego
• Precisión del objetivo	• Metas claras	• Metas evidentes
• *Feedback* continuo	• Evaluación continua y significativa	• Retroalimentación automática
• Fin autotélico	• Aprender por aprender	• Jugar por jugar

estos recursos y, sobre todo, puede impedir la implicación de los participantes en el control del procedimiento. Para crear un verdadero ecosistema lúdico de aprendizaje es importante que el docente intente trabajar con una gamificación profunda, con el objetivo de que el diseño de la experiencia no se quede sólo en implementar niveles, puntos e insignias. Es necesario usar diferentes elementos de juego y negociar con los estudiantes qué tipo de mecánicas se ajustan mejor a su manera de aprender y a sus necesidades curriculares.

El rango de componentes del juego que se pueden aplicar tanto a la planificación como a la gestión o la evaluación de las tareas en la enseñanza de L2 es bastante amplio y su uso en estos ámbitos puedes ser muy variado. A modo de guía inicial, partiendo de la mecánica que el docente pretenda implementar en el aula, se incluyen en la Tabla 38.5 algunos ejemplos de componentes y actividades que se pueden llevar a cabo. Hay que tener en cuenta que esta tabla no es una lista cerrada y que la relación entre estos campos es muy dinámica, de manera que un mismo componente se puede utilizar para llevar a cabo diferentes mecánicas o que una actividad deberá plantearse con varios componentes combinados. Igualmente queremos señalar que el concepto de actividad que se utiliza aquí es el equivalente al de tarea, que es el habitual del enfoque por tareas (Ellis 2003). El grado de complejidad de la tarea gamificada y la manera en la que se integran los componentes lúdicos en la planificación dependen por completo de la naturaleza misma de la actividad. Una planificación gamificada de la clase de L2 debe buscar, por otro lado, el equilibrio entre los componentes competitivos y los colaborativos. Trabajar en grupo es fundamental, pero si se consigue que ese esfuerzo cooperativo se enfoque dentro de un contexto de concurrencia entre equipos, los resultados se verán claramente incrementados. Hay que tener en cuenta igualmente que es necesario ajustar el uso de las recompensas para evitar una sobreexplotación de este recurso. El exceso de gratificaciones y premios puede acabar desmotivando a los participantes y restar valor a las propuestas lúdicas, una situación que puede darse fácilmente si nos limitamos a plantear la gamificación en su sentido más superficial, tal y como hemos comentado con anterioridad.

Al mismo tiempo, es necesario potenciar todas las estrategias que permitan una retroalimentación continua y significativa. Sin lugar a dudas, el papel del *feedback* es fundamental, tanto en el aprendizaje como en el juego, sobre todo cuando es de carácter inmediato. Evidentemente esta es una de las claves de la eficacia del juego como maquinaria de aprendizaje y una de las mejores enseñanzas que debemos tomar del diseño lúdico: una retroalimentación siempre presente.

En este sentido los juegos actúan como entornos seguros en los que equivocarse una y otra vez no sólo está permitido, sino que es fundamental para poder aprender y progresar. Como apunta Whitton (2012), estamos ante un proceso de aprendizaje a través del error (*learning through mistake-making*), una etiqueta que se puede aplicar sin problemas a la adquisición de una L2. Cuando jugamos y nos equivocamos no estamos haciendo otra cosa que investigar los mecanismos del espacio lúdico y aprendiendo cuáles son los que convienen a nuestras metas. Equivocarse es, por lo tanto, una parte inherente del juego.

Tabla 38.5 Correlación entre mecánicas, componentes, definiciones y actividades

Mecánicas	*Componentes*	*Definiciones*	*Actividades*
Identidad	Avatares	Imagen sintetizada y gráfica del aprendiz frente al resto de los participantes	Definir la imagen, presentarla a la clase y reconocer la de los compañeros
	Emblemas	Imagen sintetizada y gráfica del equipo frente al resto de los participantes	Definir las características comunes del equipo buscando la cohesión como grupo
	Colecciones	Recopilaciones de ítems de aprendizaje que realiza el participante o el equipo	Encontrar las diez palabras sobre un campo léxico concreto que han aparecido en la clase
Desafíos	Logros	Objetivos inmediatos y claramente señalizados en el desarrollo de la programación	Realizar el producto (intermedio o final) de la tarea como si se tratara de un desafío
	Misiones	Secuencias autónomas de la planificación que se organizan en torno a una meta	Identificar en un texto formas irregulares de un tiempo verbal e intentar definir un patrón
	Misiones secretas	Secuencias autónomas de la planificación que se organizan en torno a una meta secreta	Seleccionar aprendices voluntarios para llevar a cabo una actividad que el resto desconoce
Competición y cooperación	Equipos	Grupos de trabajo con una identidad y unas metas comunes que compiten frente a otros	Crear grupos de aprendices que llevan a cabo la tarea de manera cooperativa
	Combates	Enfrentamientos entre jugadores o equipos de jugadores para alcanzar un objetivo específico	Organizar debates en los que cada equipo defiende una posición específica frente a los otros
	Embajadores	Participantes con conocimientos específicos que actúan como expertos de área	Seleccionar aprendices que actuarán como ayudantes (p. e. de la gramática o del léxico)
Recompensas	Regalos	Gratificaciones que se obtienen cuando el participante ha alcanzado una meta	Retribuir aspectos concretos del trabajo individual o grupal en la realización de la tarea
	Insignias	Colección de divisas con el objetivo de recompensar aspectos concretos del proceso	Organizar un sistema de distintivos para premiar actitudes o habilidades en la realización de la tarea
	Desbloqueo	Procedimiento que sólo permite acceder a un contenido si se alcanza una meta previa	Dar acceso a los resúmenes gramaticales a aquellos que completen la tarea final
Feedback	Puntos	Valoración en formato numérico del progreso de los participantes a lo largo de todo el proceso	Establecer un sistema de puntuación para medir el desarrollo y logro de la tarea de clase
	Tablas de clasificación	Interfaces comparativas del progreso de los participantes a lo largo de todo el proceso	Crear una clasificación que valore de forma justa el progreso de los aprendices
	Gráficas sociales	Interfaces que miden aspectos específicos del comportamiento individual o grupal	Elaborar entre todos un sistema de valoración de diferentes logros dentro de la tarea de clase

Probablemente sea esta la lección más importante que los docentes pueden aprender del diseño de juegos: su sistema de retroalimentación. Al analizar cualquier videojuego se percibe claramente de qué manera el jugador recibe información inmediata y continua sobre su progreso. Sin embargo, como lamenta Kapp (2012, chapter 11), "unfortunately, school doesn't provide the type of instant feedback that can be achieved in games. If students received more immediate recognition and perks for working hard, then they would work harder".

Del análisis de las pautas que hemos ido esbozando hasta ahora se desprende que la aplicación del enfoque lúdico y más en concreto de los procesos de gamificación de la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar tanto en el plano cognitivo como en el ámbito afectivo de la adquisición de una L2. La integración natural de los componentes del juego dentro de la planificación de la clase facilita una instrucción más eficaz tanto en conocimientos, como en destrezas, habilidades y actitudes por igual, en especial en los campos de la motivación, la implicación y la autoimagen de los participantes, cuestiones fundamentales a tener en cuenta a la hora de enseñar y aprender una lengua extranjera.

Y la última premisa, aunque probablemente sea la más importante, a la hora de trabajar un plan de trabajo gamificado es que hay que buscar la diversión (Hung 2017). Una tarea que resulte divertida o entretenida es por definición una actividad relevante y significativa para los participantes, lo que a su vez permitirá un aprendizaje eficaz y una implicación del alumno a largo plazo.

No hay que olvidar que jugar es una de las formas más puras de aprendizaje que conocemos. Cuando el participante se enfrenta a un nuevo reto lúdico su primer objetivo es entender las reglas y sacarles el mayor partido posible. Incluso cuando practicamos el mismo juego una y otra vez lo que buscamos es entender la forma para mejorar los resultados y resolver los problemas y retos que el juego nos plantea. ¿Acaso no es esto aprender?

Nota

1 Para el título del capítulo se ha optado por el calco del inglés *gamification* en lugar del término propuesto como equivalente "ludificación", dado que es el término más utilizado en los estudios sobre lingüística aplicada. Del mismo modo, cabe matizar que la gamificación se centra principalmente en procesos metodológicos, es decir, en la manera en la que se aplican elementos lúdicos en contextos que no son propiamente los de un juego. En cambio, la ludificación posee un significado más amplio: hacer que una actividad sea divertida, que sea lúdica.

Bibliografía recomendada

Kapp, K. M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Salen, K. y E. Zimmerman. 2013. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sicart, M. 2014. *Play Matters*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sykes, J. M. y J. Reinhardt. 2012. *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Tulloch, R. 2014. "Reconceptualising Gamification: Play and Pedagogy". *Digital Culture and Education* (6) 4: 317–333.

Bibliografía citada

Bartle, R. 1996. *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who suit MUDs*. Colchester: MUSE. http://mud.co.uk/richard/hcds.htm.

Chou, Y. 2015. *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Cohen, A. D., R. L. Oxford y J. C. Chi. 2002. "Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles". En *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*, eds. A. D. Cohen y S. J. Weaver 2006, 15–21. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
Cornillie, F., S. L. Thorne y P. Desmet, eds. 2012. "Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities". *ReCALL Journal* 24 (3): 243–256.
Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Nueva York: Basic Books.
Deci, E. L. y R. M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Nueva York: Plenum.
Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Gee, J. P. y E. R. Hayes. 2011. *Language and Learning in the Digital Age*. Londres y Nueva York: Routledge.
Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson.
Herrera Jiménez, F. 2017. "Gamificar el aula de español". *Revista de LdeLengua vol*. 2. http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf.
Herrera Jiménez, F. y V. González. 2016. "El enfoque lúdico en las aulas de español para niños y jóvenes". En *Enseñar español a niños y adolescentes*, eds. F. Herrera Jiménez, 107–118. Barcelona: Difusión.
Hung, A. C. Y. 2017. "A Critique and Defense of Gamification". *Journal of Interactive Online Learning* 15 (1).
Hunicke, R., M. LeBlanc y R. Zubek. 2004. "MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research". *Association for the Advancement of Artificial Intelligence Workshop*. San José, CA. www.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf.
Kapp, K. M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
Lee, W. R. 1979. *Language Teaching Games y Contests*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press.
Lorente, P. y M. Pizarro. 2012. "El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas". *Tonos digital* 23.
Marczewski, A. 2014. "Thin Layer vs. Deep Level Gamification". *Gamasutra. The Art and Business of Making Games*. http://goo.gl/iI66Ya.
Marczewski, A. 2015. *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
Mawer, K. y G. Stanley. 2011. *Digital Play*. Surrey: Delta Publishing.
Michael, D. y S. Chen. 2005. *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Boston, MA: Thomson Course Technology.
Nicholson, S. 2015. "A RECIPE for Meaningful Gamification". En *Gamification in Education and Business*, eds. T. Reiners y L. A. Wood, 1–20. Nueva York: Springer.
Peterson, M. 2011. "Digital Gaming and Second Language Development: Japanese Learners Interactions in a MMORPG". *Digital Culture and Education* 3 (1): 56–73.
Pink, D. H. 2011. *Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us*. Nueva York, NY: Riverhead Books.
Reinders, H., ed. 2012. *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
Reinders, H. y S. Wattana. 2014. "Can I Say Something? The Effects of Digital Game Play on Willingness to Communicate". *Language Learning and Technology* 18 (2): 101–123.
Reinhardt, J. y J. Sykes. 2012. "Conceptualizing Digital Game-Mediated L2 Learning and Pedagogy: Game-Enhanced and Game-Based Research and Practice". En *Digital Games in Language Learning and Teaching*, eds. H. Reinders, 32–49. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
Richard J. y T. Rodgers. 2003. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Roy, D. 2007. "Warcraft Teaches Spanish". *Cross Gamer*. www.crossgamer.com/warcraft_teaches_spanish_1.
Ryan, R. M. y E. L. Deci. 2000. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology* 25: 54–67.
Schell, J. 2008. *The Art of Game Design, A Book of Lenses*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
Sykes, J. 2015. "Emerging Technological Contexts for Teaching Spanish". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 238–257. Londres y Nueva York: Routledge.
Thorne, S. L. 2008. "Transcultural Communication in Open Internet Environments and Massively Multiplayer Online Games". En *Mediating Discourse Online*, ed. S. S. Magnan, 305–327. Ámsterdam: John Benjamins.
Tornero, Y. 2010. *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen.
Ur, P. 1988. *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Werbach, K. y D. Hunter. 2012. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Filadelfia, PA: Wharton Digital Press.

Whitton, N. 2012. "The Place of Game-Based Learning in an Age of Austerity". *Journal of e-Learning* 10 (2): 159–256.

Whitton, N. 2014. *Digital Games and Learning: Research and Theory*. Londres y Nueva York: Routledge.

Wright, A., D. Betteridge y M. Buckby. 1984. *Games for Language Learning*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.

39

CORPUS Y BASES DE DATOS

(Corpora and databases)

Giovanni Parodi y Gina Burdiles

1. Introducción[1]

En los últimos años la enseñanza del español como segunda lengua (L2) se ha visto beneficiada especialmente por los desarrollos producidos tanto en lingüística teórica como en lingüística aplicada. En esta última línea, resultan de particular interés los avances y recursos implementados en lingüística de corpus y lingüística computacional, los cuales han posibilitado —entre otros— una aproximación más certera y fidedigna a los usos lingüísticos en situaciones reales, así como disponer de datos empíricos acerca de, por ejemplo, la variación de registros y géneros del discurso. Al mismo tiempo, estos avances han permitido el diseño e implementación de sofisticados sistemas computacionales como herramientas de gran utilidad para el apoyo de la investigación y de la docencia en procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas. En este contexto, este capítulo tiene como objetivo ofrecer un análisis crítico del panorama de los corpus y de las bases de datos disponibles para los procesos de enseñanza/aprendizaje del español L2. Para cumplir este objetivo, se da cuenta de iniciativas que se ofrecen a modo de herramientas y recursos en línea, tales como corpus *de* y *para* aprendices con soporte computacional y, de preferencia, disponibles en línea. Al mismo tiempo, y a modo de proyecciones, se esbozan pautas y sugerencias para la incorporación de estos recursos tanto en la investigación aplicada como en las actividades del aula.

Palabras clave: corpus de aprendices; base de datos; programas de enseñanza en línea; recursos lingüísticos; lingüística computacional

In recent years, the teaching of Spanish has benefited greatly by developments both in theoretical linguistics and applied linguistics. In this last line, advances and resources in corpus linguistics and computational linguistics are of particular interest because they have enabled a more accurate and reliable approach to language use in real situations. At the same time, they have offered the possibility to access robust empirical data on, for example, the variation in registers and discourse genres. These advances have allowed the design and implementation of sophisticated computer systems as useful tools to support research and teaching processes of languages. In this context, the goal of this chapter is to provide a critical analysis of the panorama of the corpus and databases available concerning the processes of the teaching/learning of Spanish. To meet this

objective, some initiatives that are offered as online tools and resources are reviewed, such as a learner corpus based on computer support and preferably available online. In addition, a critical analysis is carried out on the kind of corpora described. As part of the projections, teaching guidelines and suggestions of how to employ these resources as part of applied research and classroom activities are advanced.

Keywords: learner corpus; database; online teaching programs; linguistic resources; computational linguistics

2. Estado de la cuestión

En la actualidad, desde la perspectiva de la lingüística de corpus con soporte computacional, existe un interés creciente por desarrollar estudios innovadores basados o guiados por grandes muestras de textos auténticos cuyo fin es servir de apoyo al quehacer científico y didáctico de la enseñanza de lenguas (De Kock 2001a; Parodi 2007; Cruz 2012; Parodi 2015a; Parodi y Burdiles 2015). Esto ha derivado en un fortalecimiento del enfoque empírico con corpus de textos de variada naturaleza y procedencia y, junto a ello, ha generado un vertiginoso movimiento preocupado por la creación e implementación de herramientas computacionales en línea al servicio de estrategias didácticas cada vez más eficaces (De Kock 2001b; Bernardini 2004; Drange 2008, Campoy, Belles-Fortuno y Gea-Valor 2010; Ferreira *et al.* 2012).

En el vértice entre estas diversas vertientes, la enseñanza del español L2 se ha beneficiado de formidables avances teóricos, empíricos y tecnológicos. Así, la perspectiva educativa de aprovechar los materiales lingüísticos auténticos compilados en los corpus se inspiró en la propuesta original de Johns (1986), que se basaba en algunos de los principios clásicos de la lingüística de corpus. A partir de un conciso artículo, Johns (1986) sostenía que una de las ocupaciones de los aprendices de una L2 era hacerse cargo del descubrimiento de la lengua meta, ya fuera en situaciones de clase o fuera de ellas (Tribble y Jones 1990). Este enfoque se ha conocido como *aprendizaje guiado por datos* (*data-driven learning*) y supone que el ordenador cumple el rol de un informante capaz de apoyar el aprendizaje por medio de textos o fragmentos textuales originales, todo ello con el objetivo "of contextualising and demythologizing the language and of making available to the learner information about authentic usage" (Johns 1994, 296). Aunque inicialmente estos desarrollos estaban fuertemente orientados hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua, recientemente se detecta un foco en otras lenguas, tal como el español.

La potente idea de expandir el campo de utilización de los corpus más allá de los laboratorios de investigación y emplearlos en la enseñanza de lenguas no solo se deslinda de los fines contemplados originalmente para estos en la lingüística de corpus, sino que ha alcanzado importantes desarrollos en los llamados *corpus de/para aprendices* (*learner corpora*) (Sinclair 2004; Aijmer 2009; Granger, Gilquin y Meunier 2013). Este aprovechamiento de los corpus para la enseñanza de una lengua, en palabras de Flowerdew (2015, 15), ha inspirado "a plethora of data-driven learning (DDL) initiatives across the globe". Tanto interés se ha suscitado que, incluso en los últimos años, se ha constituido una asociación internacional que reúne a los investigadores del área: *Learner Corpus Association*, LCA (www.learnercorpusassociation.org).

Ahora bien, en la expresión del inglés que da origen a este enfoque existe un aspecto implícito que, al traducir la expresión al español, es necesario explicitar debido a la relevancia que representa: la procedencia o audiencia ideal de los corpus; esto es, si son corpus *de* aprendices o corpus *para* aprendices. En el primer caso, corpus *de* aprendices, se consideran materiales registrados por hablantes, preferentemente, no nativos de español que se encuentran en alguna fase de adquisición/aprendizaje de la lengua. El correspondiente empleo de estos corpus no

se encuentra limitado y puede potencialmente utilizarse tanto por investigadores interesados en algún asunto particular como por estudiantes que buscan apoyo para su propio proceso de aprendizaje o, incluso, por docentes que aprovechan estas instancias de material auténtico para su explotación didáctica. En un segundo caso, cuando la traducción explicita la otra opción preposicional y llegamos al término corpus *para* aprendices, ciertamente las posibilidades son un tanto más reducidas. Estos corpus deberían, conceptualmente hablando, estar definitivamente orientados a los estudiantes de la lengua meta del corpus y, por tanto, estar organizados de modo tal que constituyan un aporte significativo para el aprendizaje, orientando de modo debido al aprendiz. Por supuesto, que estas dos interpretaciones no son excluyentes y un corpus que se declara *de* aprendices puede ser también un corpus *para* aprendices. Desde una perspectiva más integradora, junto a estas dos alternativas de traducción, también es posible pensar en una tercera opción, tal como corpus *con* aprendices. En ella sería posible imaginar la idea de construir corpus con estudiantes como participantes de la actividad y que, al mismo tiempo, también pudieran sacarles provecho para su propio aprendizaje.

3. Consideraciones metodológicas

Con el objetivo de construir la panorámica prometida, en lo que sigue, describimos brevemente y clasificamos una muestra de corpus y bases de datos disponibles en línea, corpus de/para aprendices. La búsqueda de estos materiales se orientó bajo el supuesto de consignar todo corpus que declare registrar usos del español y que ofrezca muestras orales o escritas con soporte tecnológico de diversa índole y grado de desarrollo. Para llevarla a cabo de modo amplio y versátil, se empleó diversos buscadores (Google, Altavista, Yahoo, entre otros) y se puso en práctica un conjunto de palabras clave, tanto en español como en inglés (corpus de aprendices, corpus español, *learner corpora*, etc.). Así, se llegó a identificar una muestra compuesta por 39 corpus y bases de datos en funcionamiento en la actualidad y que cumplieran con el requisito de ofrecer, en general, corpus de español y, en particular, corpus de/para aprendices. Cabe destacar, entonces, que esta muestra es aleatoria e intencionada y no pretende ser representativa ni exhaustiva.

Ahora bien, es relevante consignar que los términos *corpus* y *base de datos* no siempre presentan una definición operacional precisa y, en muchos contextos, se emplean indistintamente. En este capítulo, luego de realizada la búsqueda aleatoria, no estableceremos una distinción entre ambos.

Para organizar el análisis de los corpus recolectados, proponemos una clasificación en torno a dos criterios: modo (lengua oral y/o escrita) y procedencia (L1 o L2). Lo que buscábamos era una forma de hacer emerger agrupaciones y poder, de este modo, observar tendencias. Como se aprecia en la Tabla 39.1, la aplicación de estos criterios a los materiales encontrados nos condujo a cinco agrupamientos.

Tal como se aprecia en la Tabla 39.1, el rastreo logró identificar 16 corpus escritos de español L1, 9 corpus orales de español L1 y otros 6 corpus que incluyen tanto oralidad como escritura. Esto quiere decir que, de los 39 corpus analizados como operativos en la actualidad, en esta muestra el 80% se concentra en español L1. Según estas cifras, un porcentaje, comparativamente, muy menor se centra en español L2 y, ciertamente, solo unos pocos abordan decididamente los procesos de enseñanza/aprendizaje de español L2 con actividades o ejercicios didácticos, orientados al aprendiz. Así, hemos logrado identificar 5 corpus para español oral en L2 y 3 para español escrito L2.

A partir de estos datos, resulta evidente que, sea porque existe mayor interés en la escritura, sea porque pueda resultar más accesible y expedita la compilación de fragmentos o textos escritos completos, se han invertido mayores esfuerzos en registrar el modo escrito de la lengua que el oral. Incluso un análisis no sistemático de los corpus aquí revisados lleva a pensar que son más

Tabla 39.1 Corpus disponibles de español

Corpus	*Español*		*Modo*	
	L1	*L2*	*Escrito*	*Oral*
Base de Datos Sintácticos del Español Actual (BDS)	■		■	
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes	■		■	
Corpus del Español (Mark Davis)	■		■	
CREA	■		■	
CORDE	■		■	
Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)	■		■	
Corpus Dinámico del Castellano de Chile (Codicach)	■		■	
esTenTen corpus	■		■	
esAmTenTen corpus	■		■	
El Grial	■		■	
IULA Spanish LSP Treebank	■		■	
Environment Spanish Monolingual Corpus (PANACEA)	■		■	
RST Spanish Treebank	■		■	
Spanish Online (SOL)	■		■	
UAM Spanish Treebank	■		■	
Corpus del Nuevo diccionario histórico (CDH)	■		■	
Corpus Digital Giennense	■			■
Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC)	■			■
Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente (C-Or-DiAL)	■			■
Corpus Oral de Lenguas Romances (C-ORAL-ROM)	■			■
Corpus Oral del Lenguaje Adolescente (COLA)	■			■
Corpus oral para la fonética y las tecnologías del habla en español	■			■
PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América)	■			■
Corpus Val.Es.Co	■			■
Corpus Oral y Sonoro del Español Rural	■			■
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	■		■	■
Corpus Cumbre	■		■	■
Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC)	■		■	■
Corpus del Español en el Sur de Arizona (CESA)	■		■	■
Corpus del Español en Texas	■		■	■
Corpus Oral y Sonoro del Español Rural	■		■	■
Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE)		■		■
Spanish Corpus Proficiency Level Training (SPT)		■		■
Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC)		■		■
Spanish Learner Oral Corpus (SLOC)		■		■
Fono.Ele		■		■
Corpus de Aprendices de Español (CAES)		■	■	
Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2)		■	■	
SFN Corpus		■	■	

robustos y contienen mayores muestras de textos o fragmentos textuales los corpus escritos que los orales. Queda pendiente un estudio más pormenorizado de este rasgo.

A pesar de los avances significativos que se han llevado a cabo en el área en un periodo de tiempo relativamente breve, los datos de la Tabla 39.1 muestran que aún es escasa y —aparentemente— poco sólida la disponibilidad de corpus para aprendices de español L2 con un claro y definitivo enfoque didáctico. Lo que se detecta es la existencia de diversos corpus disponibles en línea de hablantes de español —de preferencia— como L1 y en el modo escrito. En menor medida se observan iniciativas orientadas al español L2. Junto a lo anterior, la explotación educativa de los corpus, que ofrezca oportunidades efectivas y contextualizadas de enseñanza/aprendizaje para el aprendiz se revelan, de hecho, comparativamente, aún muy reducidas. Son escasos los corpus en los que se detecta apoyo y desarrollo de actividades orientadas a potenciar la conciencia metalingüística y metacognitiva de la lengua o de los procesos discursivos relacionados con las habilidades lingüísticas.

Al mismo tiempo, este análisis preliminar permite identificar 3 corpus orales de la denominada lengua de herencia (LH), cuya importancia ha ido progresivamente en aumento, sobre todo en los Estados Unidos. En ellos se ofrecen preferentemente muestras del español hablado, tal como por ejemplo en el Corpus del Español en el Sur de Arizona (CESA), en el Corpus del Español en Texas, y en el Corpus Oral y Sonoro del Español Rural.

Ahora bien, aunque nuestro foco de interés inicial no estaba en hacer una descripción cuantitativa, el examen de la muestra de corpus revela que la disponibilidad como herramientas de análisis y búsqueda para soporte de investigación o de preparación de materiales didácticos es mayoritaria. Por ejemplo, el CAES exhibe —principalmente— una orientación de corte investigativo para el lingüista o académico interesado en llevar a cabo estudios empíricos inspirados en principios de la lingüística de corpus (Parodi 2015b), más que mostrar una preocupación decidida y manifiesta por procesos de enseñanza/aprendizaje. Su valor reside principalmente en contar con una diversa y rica muestra de textos producidos por hablantes de diversas lenguas maternas y clasificados por nivel de competencia lingüística. Esto es, tal como se declara explícitamente por sus creadores, el CAES constituye un excelente corpus *de* aprendices, aunque es solo potencialmente una herramienta *para* aprendices.

Una excepción a la mayoría lo constituye el Spanish Corpus Proficiency Level Training (SPT), desarrollado por la University of Texas at Austin para aprendices de español L2, preferentemente para angloparlantes. El SPT se puede consultar a través de una página web en inglés que explícitamente busca apoyar el desarrollo de la habilidad de producción oral en español por medio de un corpus de videos de diversos hablantes no nativos de español en diversos niveles de desarrollo lingüístico y en temáticas variadas. Cuenta con ejercicios graduados y clasificados en torno a, por ejemplo, gramática, léxico y fluidez. También permite la autoevaluación y el acceso al conocimiento y a la comprensión de los diversos niveles de competencia del español L2. Además de ello, en el sitio se declara que el corpus también se ofrece como una herramienta útil para investigadores y estudiantes de lingüística, aunque sus recursos no están orientados claramente hacia ellos, como sí ocurre en el CAES.

Un propósito similar al SPT es el que persigue el corpus Fono.Ele, desarrollado por la Universidad de Alcalá en colaboración con otras siete universidades internacionales. Su foco central es la pronunciación del español L2. A pesar de contar con un amplio corpus en línea compuesto por muestras de habla procedentes de estudiantes de seis nacionalidades diferentes y con diferentes niveles de competencia de español, el componente didáctico está escasamente explotado.

Así, según revela nuestra pesquisa, son escasas las posibilidades de encontrar corpus para aprendices que ofrezcan al estudiante herramientas o actividades que apoyen su desarrollo

lingüístico en el español L2. De hecho, lo que se aprecia es más bien la constitución y disponibilidad de corpus para investigadores que para aprendices. O incluso sería posible catalogar algunos de estos recursos como bases de datos, ya que —en muchos casos— lo que se ofrece es un compendio no claramente organizado de materiales lingüísticos, aunque —tal como ya se indicó— tal distinción no queda suficientemente clara.

Este balance, a partir de una muestra aleatoria y claramente no definitiva, pone de manifiesto el estado actual de la cuestión. En su mayoría, como se adelantó, los corpus se revelan *de* aprendices y no *para* aprendices. Incluso, entonces, resultan ser más bien para investigación, más que con fines didácticos. No obstante, esta relativa carencia de corpus para aprendices encierra —al mismo tiempo— la oportunidad de un tremendo nicho y brinda posibilidades infinitas para generar adelantos tecnológicos como soporte para apoyar el desarrollo de las diversas habilidades lingüísticas de los estudiantes, considerando —incluso— las variaciones disciplinares y de géneros discursivos (Parodi y Burdiles 2015; Parodi 2015a).

Dada la imposibilidad de proporcionar en este espacio un completo panorama de los corpus y de las bases de datos disponibles del español, tanto en lengua materna como extranjera, se recomienda consultar Briz y Albelda (2009), Pitkowski y Vásquez (2009), Parodi (2007, 2010a, 2015b) y Rojo (2015, 2016). Aquí nos hemos concentrado en los sitios disponibles en línea que emergieron producto de nuestras definiciones de búsqueda (véanse los Apéndices 1 y 2).

4. Pautas para la enseñanza con corpus y bases de datos

A partir de los años 90, los resultados de la investigación sobre la lengua basada en corpus comienzan, de manera cada vez más creciente, a ser aplicados a la enseñanza de lengua (Bennett 2010; Flowerdew 2012). Surge de ahí un nutrido conjunto de trabajos que se han ocupado del uso de los corpus en la enseñanza de primeras o segundas lenguas, sobre todo en inglés. Entre ellos, destacan los incorporados a las publicaciones de Sinclair (2004), Aijmer (2009), Bennett (2010) y Flowerdew (2012). El amplio desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza del inglés contrasta considerablemente, tal como vimos más arriba, con el estado de la cuestión en el caso de la lengua española. Por lo mismo, la investigación de que se dispone es comparativamente menor y son aún más escasos los trabajos con propuestas para la enseñanza de español L2 con uso de corpus. Algunos de ellos son los trabajos de De Kock (2001a, 2001b), Pérez-Ávila (2006), Drange (2008), Mendikoetxea (2013) y Bailini (2014).

Un dato que refrenda el exiguo desarrollo de trabajos que vinculan la enseñanza de español L2 con uso de corpus es la casi nula presencia de propuestas o experiencias pedagógicas presentadas en los congresos anuales de ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En las actas de cada congreso, en las tesis y monografías publicadas en su sitio oficial, la temática que nos ocupa está casi ausente, con excepción de los trabajos de Sánchez, Bernardos y López (2001), Cestero *et al.* (2001), Albelda (2010), López-García (2013) y Nicolás (2013). No obstante, la celebración del XXVIII Congreso Internacional de ASELE en 2017, "Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios", en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (España), corrobora que se trata de un tema cada vez más presente en la disciplina.

Para orientar las pautas de enseñanza con corpus, nos guiamos por el trabajo de Leech (1997), quien propuso tres maneras de usar los corpus con finalidad educativa. Según este autor, se puede hacer uso directo de los corpus; en ese caso, profesor y alumno colaboran en el descubrimiento de las razones que subyacen a los usos observados directamente en los corpus. Se puede, asimismo, hacer uso de ellos de manera indirecta; en este caso, los corpus se emplean como fuente para la creación y publicación de recursos para la enseñanza. Leech (1997) planteó, además, una tercera

forma de uso, la que pretendía superar, hace dos décadas, la escasez de corpus para enseñar lengua como L2, pues los existentes estaban principalmente concebidos para la investigación y la enseñanza de lengua para fines específicos. En consecuencia, propuso desarrollar adicionalmente corpus orientados de manera especial a la enseñanza de la lengua. Dada la existencia de los corpus disponibles actualmente, en lo que sigue, nos referiremos al uso directo e indirecto de corpus orales y escritos en el proceso de enseñanza de español L2. Al final del capítulo se incluyen dos Apéndices con más información sobre los corpus y bases de datos analizados.

4.1. Uso directo de los corpus

El uso directo de los corpus en la enseñanza de la lengua, tanto de los corpus de hablantes nativos como de aprendices de L2, permite responder a propósitos educativos inspirados en perspectivas tanto normativas como descriptivas. Ello debido a que se puede motivar la observación de los casos para inducir el descubrimiento de las reglas del español y sus contextos de uso, al mismo tiempo que se puede proponer la observación de la variedad lingüística y la riqueza de alternativas. La utilización directa de corpus en el caso de la clase de lengua extranjera implica la explotación de esos materiales por parte de profesores y alumnos, en el examen de los usos reales de la lengua, de modo que la actividad de aprendizaje esté centrada en el estudiante, quien formula hipótesis acerca de lo observado y, en consecuencia, aprende descubriendo. Este trabajo mancomunado impone al docente, en un primer momento, el desafío de conocer los corpus disponibles, como los mencionados a manera de ejemplo en los Apéndices 1 y 2, y seleccionar el que estima pertinente para sus objetivos dentro de una unidad particular de enseñanza/aprendizaje.

En esta modalidad de uso directo de los corpus, el profesor es "a facilitator of the learning process, helping the learners to interpret the data, and giving them advice on how best to search the corpus and analyse their search results" (Chambers 2010, 355). Como mediador pedagógico, el profesor debe planificar las experiencias educativas en función de la edad de los alumnos, de su nivel de competencia en la lengua y con consideración de los fines que persigue el aprendizaje de lengua. En ese punto, una sugerencia inicial es que las decisiones que tome tengan en consideración las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001; 2017), el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) y las *Proficiency Guidelines* del ACTFL (ACTFL 2012).

Los corpus que se mencionan en este artículo están alojados en sitios web que se caracterizan por presentar instrucciones claras y por tener un diseño que facilita el acceso a los estudiantes para que observen y descubran por sí mismos las características propias de la lengua. Sin embargo, se advierte también que en varios otros corpus, que se presentan y proponen como sitios de aprendizaje, se usa un lenguaje excesivamente técnico a la vez que las instrucciones de uso y la navegación pueden resultar, en ocasiones, complejas para el usuario.

Dadas estas condiciones, probablemente, no sería sencillo para un estudiante de español L2 desarrollar de manera autónoma tareas como las sugeridas por Tolchinsky (2014) en el uso directo de corpus; esto es, comprobar directamente diferencias en riqueza léxica, computando las relaciones *type/token*, observar densidad léxica, calcular la relación entre palabras contenido y palabras función; calcular la media de longitud de palabra y debatir las razones por las cuales ciertos textos contienen palabras más largas que otras, descubrir las colocaciones más frecuentes en cada tipo de texto o las palabras de contenido más frecuentes en cada uno, entre otras posibles actividades. La complejidad en el diseño del sitio donde esté alojado el corpus y los tecnicismos asociados a la realización de las búsquedas pueden constituir un obstáculo importante a la

autonomía en el uso del corpus. Cabe agregar que, aun cuando el estudiante consiguiera realizar búsquedas de menor complejidad, la relevancia de los hallazgos también podría estar limitada si carece de una explicación complementaria que, por ejemplo, confiera sentido a una expresión mostrada en la página del sitio.

Partiendo del hecho de que algunos corpus son más complejos de usar, una primera pauta para desarrollar la enseñanza de lengua con apoyo de corpus es la introducción y enseñanza gradual —por parte del profesor— del uso de las herramientas necesarias hasta que el alumno alcance un nivel de independencia que le permita trabajar de manera autónoma. En atención a esa gradualidad, Fligelstone (1993) describe tres etapas en el proceso de aplicación de los corpus a la enseñanza de lenguas por parte del docente: enseñar acerca de los corpus, enseñar para explotar los corpus y explotarlos para enseñar. De acuerdo con esto, en un primer momento, se recomienda enseñar a los aprendices acerca de qué y cómo son los corpus y a usarlos como una fuente cercana para proveer ejemplos. En un segundo momento, se propone enseñar a los estudiantes a explotar los corpus, proporcionándoles la metodología y las herramientas (computacionales, por ejemplo) para estudiarlos y analizarlos. Finalmente, y como una posible consecuencia de lo anterior, se puede llegar a promover la explotación de un corpus para responder a una tarea de aprendizaje o de investigación a partir de los datos que, sobre diversas áreas de estudio de la lengua, están disponibles en los corpus.

El uso directo de los corpus, en consecuencia, puede ser mucho más probable y exitoso una vez que el estudiante ha adquirido los conocimientos necesarios y las técnicas de estudio de la lengua basada en el corpus. Esto nos lleva a sostener que un número importante de los corpus en español que hoy están disponibles en la red de Internet puede beneficiar grandemente no solo a estudiantes de español L2, sino que también puede reforzar la formación profesional de profesores de lengua española, de traductores o de quien requiera profundizar en los usos del discurso especializado.

4.1.1. Corpus orales

El *MCER* y el *PCIC* subrayan la importancia que tiene para el aprendiz de lengua extranjera el desarrollo de la competencia pragmática y la sensibilización sobre los registros de la lengua, especialmente si el estudiante no se encuentra en situación de inmersión (Secchi 2014). En este sentido, es recomendable trabajar con corpus orales y facilitar el aprendizaje de la lengua a través del uso de conversaciones reales que sean frecuentes en los encuentros comunicativos del día a día, donde se pueda comprender los hábitos comunicativos culturales que comparten los hablantes de la lengua que estudian. Las conversaciones coloquiales incorporadas a los corpus son particularmente valoradas porque esta es la modalidad discursiva más empleada y prototípica en la comunicación humana, y por ser, según Briz (1998) y Albelda (2010), la que se adquiere de manera más natural. Otra actividad recomendada con corpus orales de distintos géneros discursivos dialógicos es promover, en la clase, el aprendizaje de valores y comportamientos culturales, la observación y práctica de la gestión de los turnos de habla y de otros intercambios comunicativos como saludar, despedirse, pedir disculpas, reformular lo dicho, sugerir o pedir algo. Dentro de los corpus considerados en nuestro rastreo, existen algunos que poseen mayor potencial para ser usados de la manera recién descrita, a saber: Corpus Oral y Sonoro del Español Rural, esTenTen corpus, Fono.ele, SFN Corpus, Cumbre, CORLEC, PRESEEA y SPT.

Dado que los corpus conversacionales en español permiten acercar al aprendiz a la cultura de los países hispanohablantes, se aconseja exponerlo a la mayor cantidad posible de variedades del español, no solo para que aprenda su uso, sino más bien para que él "tome conciencia de la diversidad en la unidad y de la riqueza que esto conlleva, ya que la inmensa

comunidad idiomática de los hispanohablantes reúne a una multiplicidad de comunidades de habla con perfiles propios y distintivos" (Moreno 2000, 55). Al respecto, Drange (2008) empleó el Corpus Oral del Lenguaje Adolescente (COLA) en clase de español L2, para explicar y mostrar el uso de palabras y expresiones específicas, como el empleo de vocativos o apelativos (Stenström y Jørgensen 2008) y verbos de percepción con función apelativa, como *oye* (Drange 2008). La autora concluye, finalmente, que el corpus se puede emplear para aumentar el nivel de comprensión de lengua informal y para incentivar la conversación informal en la clase.

4.1.2. Corpus escritos

Por su parte, los corpus escritos permiten a los aprendices de español explorar rasgos léxicos, gramaticales, discursivos y genéricos de los textos pertenecientes a distintas áreas del saber y del quehacer humano representado en los corpus. En este sentido, resulta inminente incorporar en corpus de español general, pero también desde géneros discursivos especializados y disciplinares, los rasgos multimodales o multisemióticos. No basta con focalizar la atención únicamente en el sistema verbal de la lengua, sino que también se debe atender, por ejemplo, al desarrollo de estrategias de lectura de relaciones intermodales o intersistemas, como es el caso de la comprensión de textos compuestos por palabras y gráficos, esquemas o figuras. Todos estos tipos de artefactos deberían, de hecho, ser identificados en los corpus de géneros disciplinares (Parodi 2010b; Parodi y Burdiles 2015; Parodi y Julio 2015). Leer y aprender a leer no es solo leer palabras, sino que leer todos los sistemas semióticos que componen un texto. En este sentido, se debe tender a superar el Principio Logocentrista (Parodi y Julio 2016) que ha primado en la conformación de los corpus orientados preferentemente a explotar un solo sistema y centrados —de preferencia— en el componente verbal de la lengua.

En relación con el desarrollo de la competencia léxica, se recomienda promover su observación más allá de las palabras en los corpus y, del mismo modo, observar patrones de combinación de palabras para identificar los rasgos contextuales que las acompañan, explorar las colocaciones oracionales para tener en cuenta la posición de los vocablos en el contexto de uso, registrar frecuencias de aparición, buscar ejemplos de uso, etc. (Yilmaz y Soruç 2015).

La enseñanza para el desarrollo de la competencia gramatical tiene también un aliado en cualquier corpus disponible (véase el Capítulo 15 de Bordón en este volumen). Entre algunas aplicaciones posibles, está identificar y analizar estructuras gramaticales específicas, comparar algún componente prescriptivo gramatical con el uso auténtico de la lengua proveniente de textos en la red o de corpus de aprendices —esto implica la detección de errores—, proponer y comprobar alguna hipótesis gramatical mediante la recolección de datos del corpus, y relacionar los usos de estructuras gramaticales del español con las de la lengua materna del estudiante (Paz 2013). El resultado de las búsquedas puede promover que el alumno induzca una determinada regla gramatical o norma de uso. Asimismo, si se propone al estudiante una regla gramatical como punto de partida, la búsqueda en el corpus estaría dirigida a encontrar deductivamente ejemplos representativos. En suma, se trata de que los estudiantes aprendan mediante la exploración del corpus (Bernardini 2004).

Todos los rasgos léxico-gramaticales de la lengua escrita y hablada podrían, de la misma manera, ser objeto de observación y análisis por parte del estudiante de lengua, utilizando las bases de datos y herramientas de los corpus para establecer variaciones diatópicas, diacrónicas y variaciones genéricas. Entre los corpus en español revisados, el CREA es uno de los más accesibles a la búsqueda por tramo temporal, áreas temáticas, géneros discursivos y áreas geográficas.

4.2. Uso indirecto de los corpus

Como ya se ha señalado, los corpus también pueden ser usados de manera indirecta en la enseñanza de lenguas. En este caso, la investigación basada en corpus deriva en la generación de productos a partir de los datos, tales como publicaciones de referencia y diseño de materiales didácticos (véase el Capítulo 6 de Pablos-Ortega en este volumen). Se dice que es un uso indirecto porque el estudiante y el profesor, esto es, los usuarios de estos materiales, no acceden a la exploración del corpus, sino que son beneficiarios terciarios de ellos.

De un lado, tenemos a los diccionarios que provienen de proyectos lexicográficos basados en corpus. En ellos se recogen las palabras que figuran en un corpus representativo de la lengua o variedad lingüística sobre la que se trabaja y reflejan los significados realmente presentes en los textos, incorporando las marcas de uso correspondientes en cada caso (Rojo 2009). Un buen ejemplo de esta relación entre la existencia de un corpus y la creación de material a partir de él es la conformación del Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC). Esta iniciativa surge de la necesidad de contar con una colección de contextos de uso de las palabras que sirvieran como base a la elaboración del *Diccionario del español de México*. El corpus fue necesario porque permitió deslindar y reconocer las características del español mexicano contemporáneo, sobre todo en cuanto a su léxico.

De otro, en 2009 la RAE y ASALE publicaron la *Nueva gramática de la lengua española*, obra colectiva a cargo de las veintidós Academias de la Lengua Española. Esta gramática se construyó sobre las bases de datos textuales del Corpus Diacrónico del Español (CORDE) y del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), los que, con casi 500 millones de formas, integran el banco de datos del español de la Real Academia Española. De este modo, la gramática considera variaciones de registro y explota las diferencias entre el modo escrito y el oral. En los corpus en que se apoya, se puede comprobar la existencia, la difusión y el ámbito de uso de las construcciones que se analizan. De ahí se ha extraído, además, un subcorpus especial, el Corpus de la Nueva Gramática, del que se obtienen los ejemplos más ilustrativos sobre el uso del español (RAE y ASALE 2009).

Para el diseño de materiales didácticos, los corpus de hablantes nativos constituyen una fuente amplia y fiable de recursos lingüísticos, una sólida base para elegir las estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales de los hablantes de una lengua. De este modo, los ejemplos provistos en la clase de lengua superan los ejemplos elaborados *ad hoc* y la mera intuición (Pérez-Ávila 2006). Se supera así un aspecto constantemente criticado de los textos de estudio, en el sentido de que se ofrece a los aprendices ejemplos de la lengua que se alejan de su uso real y que no reflejan las complejidades y matices de la lengua natural.

En esta línea metodológica, pero a menor escala, los corpus también son un recurso para que el profesor construya materiales de clase a partir de extracción de *input* sobre ciertos aspectos de la lengua en los cuales desea instruir a sus alumnos. Para la explotación del corpus con esta finalidad por parte del docente, se sugiere que realice análisis cuantitativos que le permitan identificar los rasgos (palabras, colocaciones, estructuras, etc.) más frecuentes en la variación de lengua que interese.

Ahora bien, disponer de corpus de aprendices de español L2, posibilita el acceso a datos exhaustivos y fidedignos del uso real que hacen de la lengua aprendices de diferentes lenguas de origen y distinto nivel de competencia. Las recomendaciones apuntan principalmente a usarlos para establecer diferencias en algún rasgo de la lengua observado en corpus de aprendices y fuentes prescriptivas del español. De manera semejante, se recomienda también medir las diferencias entre la interlengua y la actuación del hablante nativo, a fin de desarrollar mejoras

en la enseñanza de la lengua y en el conocimiento del proceso de aprendizaje de la misma (Hasselgard y Johansson 2011). Subrayamos, no obstante, que un corpus de aprendices puede proporcionar muestras de uso de lengua con errores típicamente producidos por escritores aprendices de español L2 en una fase de su desarrollo lingüístico, influido por la transferencia lingüística de su lengua materna (Parodi 2015b). Este hecho se debe considerar y se debe advertir oportunamente de cara al estudiante (para más información sobre la aplicabilidad del corpus a la enseñanza de la lengua, véase Sinclair [2004] Anderson y Corbett [2009], Aijmer [2009], Reppen [2010], Bennett [2010], Campoy, Belles-Fortuno y Gea-Valor [2010], Cruz [2012] y Flowerdew [2012]).

Como es posible observar en lo expuesto en este capítulo, hoy contamos con sofisticados sistemas computacionales para la investigación y la docencia en procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Estos desarrollos han dado pie a un amplio número y variedad de corpus y bases de datos de lengua española disponibles en la red. Sin embargo, en sus características se advierte que su origen y finalidad están ligados principalmente a la investigación lingüística y no directamente a la búsqueda de propósitos pedagógicos. Asimismo, se observa que los corpus se han transformado en una herramienta cada vez más útil para la enseñanza como L2, pero, en concordancia con lo observado por McEnery y Xiao (2010), principalmente para el inglés. Observamos así que hasta ahora los corpus en español parecen haber jugado un papel más importante para decidir qué enseñar y un rol menos importante para decidir cómo los estudiantes pueden gestionar y construir su conocimiento a partir de corpus de manera autónoma con o sin mediación del profesor.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es posible afirmar que aún queda mucho por hacer en relación con el tema tratado en este capítulo, tanto en la investigación como en las aplicaciones didácticas. Se hace evidente que estamos en los albores de un recorrido que se inaugura hace poco y que se revela prometedor. Uno de los desafíos que emergen de nuestro análisis se relaciona con las características deseables en el profesor de lengua. Se requiere incorporar en la formación inicial de los profesores de español L2 un fuerte componente de conocimientos sobre lingüística de corpus y sobre sus posibilidades de explotación en el aula. Otro de los desafíos que quedan pendientes en la incorporación de los resultados de la investigación con corpus a la enseñanza de español L2, es, precisamente, promover la creación de corpus de español que, tanto en su diseño como en su contenido, se encuentren motivados pedagógicamente para cumplir con una planificación de enseñanza del español tanto L1 como L2, a fin de que las actividades de aprendizaje basadas en corpus se conviertan en una parte integral de las clases de lengua.

Nota

1 Investigación desarrollada en el marco del Proyecto FONDECYT 1170623.

Bibliografía recomendada

Cantos Gómez, P. y A. Sánchez Pérez, eds. 2009. *A Survey on Corpus-Based Research/Panorama de investigaciones basadas en corpus*. Murcia: AELINCO.

Cifuentes Honrubia, J. y S. Rodríguez Rosique, eds. 2011. *Spanish Word Formation and Lexical Creation*. Ámsterdam: John Benjamins.

Geeslin, K., ed. 2013. *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Medford, MA: John Wiley & Sons.

Hinkel, E., ed. 2010. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Londres y Nueva York: Routledge.

Parodi, G. y G. Burdiles, eds. 2015. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.

Bibliografía citada

Aijmer, K. 2009. *Corpora and Language Teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.

Albelda, M. 2010. "Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras". En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez y M. Seseña, 83–95. Salamanca: Universidad de Salamanca.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines*. Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Anderson, W. y J. Corbett. 2009. *Exploring English with Online Corpora*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bailini, S. 2014. "Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español". Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de FIAPE*, Cuenca, 25–28 de junio.

Bennett, G. 2010. *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Briz, A. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. y M. Albelda. 2009. "Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D". En *Anuario del Instituto Cervantes*, 165–225. Madrid: Instituto Cervantes.

Bernardini, S. 2004. "Corpora in the Classroom: An Overview and Some Reflections on Future Developments". En *How to Use Corpora in Language Teaching*, ed. J. Sinclair, 15–36. Ámsterdam: John Benjamins.

Campoy, M., B. Belles-Fortuno y M. Gea-Valor. 2010. *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching*. Londres: Continuum.

Cestero, A., I. Penadés, A. Blanco, L. Camargo y J. Granda. 2001. "Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)". En *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*, eds. A. Gimeno, 527–534. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Chambers, A. 2010. "What is Data-Driven Learning". En *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, eds. A. O'Keeffe y M. McCarthy, 345–358. Londres y Nueva York: Routledge.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Cruz, Mar. 2012. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

De Kock, J. 2001a. "Un corpus informatizado para la enseñanza de la lengua española. Punto de partida y término". *Hispanica Polonorum* 3: 60–86.

De Kock, J., ed. 2001b. *Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Drange, E. 2008. "Un corpus oral en línea como recurso didáctico". En *Actas de ANPE. II Congreso Nacional: multiculturalidad y norma policéntrica: aplicaciones en el Aula de ELE*, eds. J. Izquierdo, K. Salkjelsvik, I. Hansejordet, J. Cosmes-Cuesta, A. Johnsen y M. Sánchez, 26–27. Bergen: ANPE.

Ferreira, A., P. Salcedo, G. Kotz y F. Barrientos. 2012. "La arquitectura de ELE-TUTOR: un sistema tutorial inteligente para el español como lengua extranjera". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 45 (79): 102–131.

Fligelstone, S. 1993. "Some Reflections on Teaching, from a Corpus Linguistics Perspective". *ICAME Journal* 17: 97–109.

Flowerdew, L. 2012. *Corpora and Language Education*. Londres: Palgrave Macmillan.

Flowerdew, L. 2015. "Data-Driven Learning and Language Learning Theories: Whither the Twain Shall Meet". En *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-Driven Learning*, eds. A. Lenko-Szymanska y A. Boulton, 15–36. Ámsterdam: John Benjamins.

Granger, S., G. Gilquin y F. Meunier, eds. 2013. *Twenty Years of Learner Corpus Research. Looking Back, Moving Ahead*. Lovaina la Nueva: Presses Universitaires de Louvain.

Hasselgard, H. y S. Johansson. 2011. "Learner Corpora and Contrastive Interlanguage Analysis". En *A Taste for Corpora. In Honour of Sylviane Granger*, eds. F. Meunier, S. De Cock, G. Guilquin y M. Paquot, 33–61. Ámsterdam: John Benjamins.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Johns, T. 1986. "Micro-Concord: A Language Learner's Research Tool". *System* 14 (2): 151–162.
Johns, T. 1994. "From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning". En *Perspectives on Pedagogical Grammar*, ed. T. Odlin, 293–313. Cambridge: Cambridge University Press.
Leech, G. 1997. "Teaching and Language Corpora: A Convergence". En *Teaching and Language Corpora*, eds. A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery y G. Knowles, 1–23. Londres: Longman.
López-García, M. 2013. "Aplicaciones de los corpus orales a la didáctica de ELE: repertorios léxicos y contextos pragmalingüísticos". En *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo* XXI, ed. N. Contreras, 397–409. Málaga: ASELE.
McEnery, T. y R. Xiao. 2010. "What Corpora Can Offer in Language Teaching and Learning". En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. E. Hinkel, 364–380. Londres y Nueva York: Routledge.
Mendikoetxea, A. 2013. "Corpus-Based Research in Second Language Spanish". En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, ed. K. Geeslin, 9–29. Medford, MA: John Wiley & Sons.
Moreno, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
Nicolás, C. 2013. "Propuestas prácticas para el uso en el aula de C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente". En *Actas del XXIV congreso internacional de ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo* XXI, ed. N. Contreras, 903–912. Málaga: ASELE.
Parodi, G., ed. 2007. *Working with Spanish Corpora*. Londres: Continuum.
Parodi, G., 2010a. *Lingüística de Corpus: de la teoría a la empiria*. Fráncfort: Iberoamericana/Vervuert.
Parodi, G. 2010b. "Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus PUCV-2010". *Revista de lingüística teórica y aplicada* 48 (2): 33–70.
Parodi, G. 2015a. "Variation across University Genres in Seven Disciplines: A Corpus-Based Study on Academic Written Spanish". *International Journal of Corpus Linguistics* 20 (4): 469–499.
Parodi, G. 2015b. "Corpus de Aprendices de Español (CAES)". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 194–200.
Parodi, G. y G. Burdiles, eds. 2015. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
Parodi, G. y C. Julio. 2015. "Más allá de las palabras: ¿Puede comprenderse el género discursivo Informe de Política Monetaria desde un único sistema semiótico predominante?" *Revista ALPHA* 41: 133–158.
Parodi, G. y C. Julio. 2016. "¿Dónde se posan los ojos al leer textos multisemióticos disciplinares? Procesamiento de palabras y gráficos en un estudio experimental con *eye tracker*". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 49 (Supl.1): 149–183.
Parodi, G., C. Julio y L. Vásquez-Rocca. 2015. "Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria". *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 15 (2): 179–200.
Paz, Y. 2013. "Aplicación pedagógica de la lingüística de corpus a una clase de gramática avanzada de español como segunda lengua". *MarcoELE* 16.
Pérez-Ávila, E. 2006. "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico en el aula de E/LE". Tesis de máster, Universidad Nebrija.
Pitkowski, E. y J. Vásquez. 2009. "El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE". *TINKUY* 11: 31–51.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE). 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
Reppen, R. 2010. *Using Corpora in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
Rojo, G. 2009. "Sobre la construcción de diccionarios basados en corpus". *Tradumática* 7.
Rojo, G. 2015. "Hispanic Corpus Linguistics". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 371–386. Londres y Nueva York: Routledge.
Rojo, G. 2016. "Los corpus textuales del español". En *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, ed. J. Gutiérrez-Rexach, 285–296. Londres y Nueva York: Routledge.
Sánchez, A., S. Bernardos y A. López. 2001. "Enseñanza de español como lengua extranjera a través de un sistema informático de análisis textual disponible en Internet". En *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*, eds. A. Gimeno, 485–490. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
Secchi, D. 2014. "Los corpus discursivos orales como recurso didáctico: la oralidad a través del texto en contexto". *Foro de Profesores de E/LE* 10: 241–250.
Sinclair, J. 2004. *How to Use Corpora in Language Teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.

Stenström, A.-B. y A. Jørgensen. 2008. "La función fática de los vocativos en la conversación juvenil de Madrid y Londres". En *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral, Actas del III Coloquio internacional de EDICE*, eds. A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras y N. Hernández, 355–365. Valencia: Universidad de Valencia.
Tolchinsky, L. 2014. "El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica" *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* 65: 9–17.
Tribble, C. y G. Jones. 1990. *Concordances in the Classroom: A Resource Book for Teachers*. Londres: Longman.
Yilmaz, E. y A. Soruç. 2015. "The Use of Concordance for Teaching Vocabulary: A Data-Driven Learning Approach". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 191: 2626–2630.

Apéndice 1
Corpus del español L2

Nombre	*Dirección web*	*Oral*	*Escrito*	*Anotado*
CAES	http://galvan.usc.es/caes		■	■
Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE)	http://corpora.flld.ncku.edu.tw/	■		■
Spanish Corpus Proficiency Level Training (SPT)	www.laits.utexas.edu/spt/intro	■		
Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC)	www.splloc.soton.ac.uk/	■		
Spanish Learner Oral Corpus	http://cartago.lllf.uam.es/corele/home_en.html	■		■
Fono.Ele	http://www3.uah.es/fonoele/	■		
The DIAZ corpus	http://search.language-archives.org/record.html?id=talkbank_org_SLABank-Spanish-DiazRodriguez	■		
Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2)	http://wdb.ugr.es/~zanos/cdw/index.php		■	
SFN Corpus	http://spanishfn.org/corpus		■	■

Apéndice 2
Corpus del español L1

Nombre	*Dirección Web*	*Oral*	*Escrito*	*Anotado*
El Grial	www.elgrial.cl		■	■
Corpus del Español	www.corpusdelespanol.org/		■	■
Corpus Oral y Sonoro del Español Rural	www.lllf.uam.es/coser/index.php	■		
Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC)	www.lllf.uam.es/ESP/Corlec.html	■		
CREA	http://corpus.rae.es/creanet.html		■	
CORDE	http://corpus.rae.es/cordenet.html		■	
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes	www.cervantesvirtual.com/controladores/busqueda_avanzada_form.php		■	
Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)	www.cordiam.org/		■	
Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente (C-Or-DiAL)	http://lablita.dit.unifi.it/corpora/cordial	■		■
C-ORAL-ROM	http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/index.html	■		■
Corpus Dinámico del Castellano de Chile (Codicach)	http://sadowsky.cl/codicach-es.html		■	■
Proyecto COLA (Corpus Oral del Lenguaje Adolescente)	http://colam.org/om_prosj-espannol.html	■		

Apéndice 2

Nombre	*Dirección Web*	*Oral*	*Escrito*	*Anotado*
El Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view	■	■	■
Corpus del Español en Texas	http://corpus.spanishintexas.org/es	■		■
Corpus orales para la fonética y las tecnologías del habla en español	http://liceu.uab.es/~joaquim/language_resources/spoken_res/Corp_oral_esp.html	■		
IULA Spanish LSP Treebank	www.iula.upf.edu/recurs01_tbk_uk.htm		■	■
PANACEA Environment Spanish monolingual corpus	http://catalog.elra.info/product_info.php?products_id=1192		■	■
PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América	http://preseea.linguas.net/	■		
RST Spanish Treebank	www.corpus.unam.mx/rst/index_es.html		■	■
Spanish Online (SOL)	http://spraakbanken.gu.se/konk/rom2/		■	
Corpus del Español en el Sur de Arizona (CESA)	https://cesa.arizona.edu/	■		
UAM Spanish Treebank	www.lllf.uam.es/ESP/Treebank.html		■	■
Base de datos sintácticos del Español actual (BDS)	www.bds.usc.es/		■	■
Val.Es.Co	www.uv.es/corpusvalesco/corpus.html	■		
Cumbre	www.um.es/grupolacell/proyectos/proyecto/1 www.um.es/lacell/miembros/asp/cumbre.doc	■	■	■
Corpus del Nuevo diccionario histórico (CDH)	www.frl.es/Paginas/Corpusdiccionariohistorico.aspx		■	■
Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC)	www.corpus.unam.mx:8080/unificado/index.jsp?c=cemc	■	■	■
Corpus Oral y Sonoro del Español Rural	www.lllf.uam.es/coser/index.php	■		
esTenTen corpus	www.sketchengine.co.uk/estenten-corpus		■	■
esAmTenTen corpus	www.sketchengine.co.uk/esamtenten-corpus		■	■

40
TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA
(Pedagogical translation)

Ángeles Carreres y María Noriega-Sánchez

1. Introducción

El uso de la traducción dentro de una metodología comunicativa suscita hoy un renovado interés entre investigadores y docentes. En este capítulo se analiza el papel que desempeña la traducción como herramienta pedagógica y como destreza en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua (L2). Tras un conciso repaso histórico, se exponen y valoran las aportaciones más destacadas al campo, tanto en relación con la investigación como con los materiales pedagógicos existentes. Un número creciente de estudiosos abogan por integrar la traducción como destreza —no solo como herramienta— en el aprendizaje de lengua, postura que refleja la realidad de un mundo globalizado donde el multilingüismo es la norma más que la excepción. En esta línea, planteamientos innovadores procedentes del campo de la formación de traductores han estimulado en años recientes la revalorización de la traducción pedagógica a través de propuestas que tienden a acercarla a la práctica profesional. Con objeto de orientar al profesor que desee incorporar la traducción en sus clases, en este capítulo se revisa una serie de publicaciones que ofrecen actividades prácticas respaldadas por marcos teóricos sólidos. En la última sección, se presentan distintas consideraciones pedagógicas y ejemplos de práctica docente para el desarrollo de dinámicas de aula basadas en la traducción.

Palabras clave: traducción; traducción pedagógica; enseñanza de lenguas; formación de traductores; quinta destreza

In recent years, the use of translation within a communicative framework has been the object of renewed interest amongst researchers and practitioners. In this chapter, we explore the role of translation as a pedagogical tool and as a skill in Spanish language learning and teaching. After providing a concise survey of the historical context, the main contributions to the field regarding research and pedagogical materials are reviewed. An increasing number of scholars have called for the integration of translation as a skill—not only as a tool—in language learning, thus reflecting a view consistent with the realities of a globalized world where multilingualism is the norm rather than the exception. In this vein, innovative approaches coming from professional translator training have informed and revitalized the use of pedagogical translation, highlighting its connection to professional practice. With a view to providing readers with pointers for

reflection and classroom applications, we present a brief survey of publications in the area of pedagogical translation that combine practical tasks with sound theoretical frameworks. An inventory of suggested translation activities, which can be adapted by the teacher to their specific context, is also included in the final section.

Keywords: translation; pedagogical translation; language teaching; translator training; fifth skill

2. Estado de la cuestión

Histórica y conceptualmente, la traducción y la enseñanza de lenguas se hallan intrínsecamente vinculadas por el propósito comunicativo que ambas comparten (Rogers 2000, 635). No es sorprendente, pues, que la traducción haya estado presente desde siempre en el aprendizaje de lenguas (Kelly 1969, 172). Dependiendo del enfoque pedagógico imperante en cada momento, esta presencia ha sido más o menos explícita, aceptada con mayor o menor entusiasmo, combatida o celebrada. Actualmente, la traducción en la enseñanza de lenguas se encuentra en una etapa de revalorización. Numerosos investigadores dentro del campo de la pedagogía y adquisición de segundas lenguas y de la formación de traductores han abogado por integrar la traducción como herramienta de aprendizaje y como destreza en la enseñanza de lengua (Duff 1989; Malmkjaer 1998, 2004; González Davies 2004; Carreres 2006, 2014; Cook 2010; Carreres y Noriega-Sánchez 2011; Pym *et al.* 2013; Laviosa 2014; Carreres, Muñoz Calvo y Noriega-Sánchez 2017; Pym 2018).

El rechazo de la traducción que vino de la mano de los métodos "directos" y del enfoque comunicativo en los años 60 y 70 del siglo XX se encuentra bien documentado (véanse Malmkjær 1998; Cook 2010; Laviosa 2014). Como ya señaló Atkinson a finales de los años 80, este rechazo fue "a case in which the baby was indeed thrown out with the bathwater" (Atkinson 1987, 242). En efecto, la traducción se convirtió en chivo expiatorio de todos los defectos atribuidos al método gramática-traducción. No deja de ser irónico que la traducción —una actividad inextricablemente ligada a la comunicación— fuera marginada precisamente como consecuencia del advenimiento del enfoque comunicativo. Desde la perspectiva actual, no es difícil observar que la traducción, lejos de ser la raíz del problema, fue más bien víctima de una metodología restrictiva que limitó su potencial como herramienta pedagógica.

En el ámbito anglosajón, centrado en la enseñanza del inglés como segunda lengua, la traducción permaneció casi totalmente excluida de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas durante casi un siglo (Cook 2010, 4). La enorme influencia de los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza del inglés contribuyó a que se generalizara este rechazo a la traducción. Pese a ello, en el ámbito europeo no anglosajón —en particular en Alemania—, el apoyo al uso de la traducción no experimentó una interrupción tan profunda y prolongada como la que describe Cook (véase por ejemplo House 1977, 2009; Butzkamm 1973, 2003; Grellet 1991; Butzkamm y Caldwell 2009; Hallet y Königs 2010).

En los últimos treinta años se han producido grandes avances en el desarrollo de los estudios de traducción como disciplina académica, así como en la formación de traductores profesionales. Si bien la mejora en el estatus académico y profesional de la traducción no constituye por sí misma una prueba de su valor para el aprendizaje de lenguas, sí es cierto que este fenómeno ha propiciado la aparición de nuevos enfoques que han permitido superar el estancamiento en que se hallaba sumido el debate. Una serie de propuestas innovadoras provenientes de la pedagogía de la traducción profesional han comenzado a tender puentes entre la traducción como medio

de aprendizaje y como fin en sí misma (Beeby Lonsdale 1996; Hurtado Albir 1999; Colina 2003; González Davies 2004; Brehm Cripps 2004; Gamero Pérez 2005; Orozco-Jutorán 2012; Carreres, Noriega-Sánchez y Calduch 2018). Estas propuestas han abierto un espacio para el diálogo, posibilitando un intercambio fructífero entre la formación de traductores y la enseñanza de lenguas (Carreres y Noriega-Sánchez 2011; Carreres 2014).

También en el campo de la adquisición de segundas lenguas han surgido en la última década nuevas líneas de investigación que incluyen, o cuanto menos no excluyen, la traducción. En concreto, el interés por el estudio del papel de la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una segunda lengua permite contemplar hoy en día la traducción como una de las diversas formas en las que la L1 puede estar presente en el aula (Butzkamm y Caldwell 2009; Galindo Merino 2012; Hall y Cook 2012). Como señala Cook (2010, 52–53), este impulso por superar el dogma de la enseñanza monolingüe, si bien no necesariamente comporta en sí mismo una reivindicación del empleo de la traducción, sí la convierte en legítimo objeto de estudio.

En suma, gracias a la confluencia de una serie de factores, los avances en la consideración y el estudio de la traducción pedagógica han sido notables en los últimos años. No obstante, queda aún bastante camino por recorrer. Por un lado, son aún escasos y de pequeña escala los estudios empíricos dedicados a evaluar el potencial de la traducción pedagógica (Källkvist 2004; Schjoldager 2004; Laufer y Girsai 2008). Y, por otro, hacen falta propuestas didácticas específicas que incorporen a la práctica del aula —presencial o virtual— principios pedagógicos favorables a la traducción sobre los que ya se ha alcanzado un amplio consenso. En los apartados 3 y 4 pasamos revista a algunas de las propuestas existentes y ofrecemos sugerencias para la elaboración de actividades didácticas.

3. Consideraciones metodológicas

El vigor de la investigación actual en torno al papel de la traducción en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como el creciente interés que este despierta entre los docentes, hace posible afirmar que nos hallamos a las puertas de un *giro traductológico* en la pedagogía de segundas lenguas. No se trata, por supuesto, de que la traducción desplace por completo a otros enfoques, sino de que investigadores y docentes tomen conciencia de su potencial pedagógico en el aula.

La lectura de una serie de hojas de ruta institucionales clave en el ámbito de la enseñanza de lenguas nos permite comprender el papel que se otorga a la traducción desde los organismos que marcan las pautas metodológicas. Uno de los documentos más influyentes en el campo en los últimos tiempos, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017), ha contribuido a normalizar el uso de la traducción. Según el modelo propuesto por el *MCER*, las cuatro destrezas tradicionales pasan a ser reelaboradas como cuatro actividades y estrategias, a saber, la producción (oral y escrita), la recepción (oral y lectora), la interacción y la mediación. Dentro de la mediación se engloban las actividades de traducción e interpretación (para un estudio de la mediación en ELE/EL2, véase Trovato 2016). En el marco del enfoque orientado a la acción adoptado por el *MCER*, según el cual se concibe a los aprendices y usuarios de la lengua como agentes sociales, las actividades lingüísticas forman parte de un contexto social más amplio dentro del cual cobran sentido (*MCER* 2002, 9). Desde esta perspectiva, traducir, lejos de representar una actividad marginal, forma parte del uso lingüístico cotidiano habitual en cualquier sociedad en la que se emplee más de una lengua (*MCER* 2002, 14–15). En un modelo pedagógico que tuviera como horizonte formar hablantes monolingües en una L2, podría —hasta cierto punto— justificarse la exclusión de la traducción. Sin embargo, si consideramos que el desarrollo de capacidades plurilingües e interculturales constituye una parte central del

aprendizaje en un mundo globalizado, la traducción se convierte en un componente no solo natural sino ineludible (Pym *et al*. 2013, 28). En este sentido, la traducción, como objetivo de aprendizaje y como actividad pedagógica, no precisa ser defendida, puesto que su papel en la enseñanza de lenguas se alinea plenamente con los parámetros establecidos por el *MCER*. Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (2006) toma como punto de partida los principios y pautas propuestos por el *MCER*, concretándolos para el español. Incluye así un inventario de procedimientos de aprendizaje que contiene diversas alusiones a actividades de traducción.

Es preciso señalar, no obstante, que si bien el *MCER* en su edición de 2002 apuesta con firmeza por la integración de la mediación (y de la traducción) en el currículum, no ofrece descriptores detallados de la competencia mediadora en los distintos niveles. Esta falta de parámetros definidos explica, al menos en parte, la casi total ausencia de actividades de mediación en los manuales y en los programas de estudio basados en los niveles del *MCER*. El *Companion Volume with New Descriptors*, de reciente publicación, viene a cubrir este hueco ofreciendo descriptores detallados para la actividad mediadora (2017, 99–128), así como pautas para el desarrollo curricular de la competencia pluricultural y plurilingüe. Es pues de esperar que esta aportación se vea pronto reflejada en los materiales didácticos.

En contraste con la postura del *MCER* y del *PCIC*, el American Council on the Teaching of Foreign Languages no contempla la traducción como una actividad relevante dentro del aprendizaje de lenguas. En sus dos documentos —*Proficiency Guidelines* y *Performance Descriptors*— apenas se menciona la traducción, excepto para designar lo que un aprendiz *no* debe hacer. En el cuadro que resume los tres modos de comunicación (interpersonal, interpretativo, presentacional), al describir el modo interpretativo, se dice: "Interpretation differs from comprehension and translation in that interpretation implies the ability to read 'between the lines', including understanding from within the cultural mindset and perspective" (ACTFL 2012a, 7). Esta afirmación revela una noción bastante limitada de la traducción, reducida a un trasvase lingüístico desligado de todo contexto cultural o comunicativo. No es de extrañar, por lo tanto, que el ACTFL rechace el uso de la traducción así entendida.

Por su parte, el informe elaborado en 2007 por la Modern Language Association of America (MLA) adopta una perspectiva muy próxima a la del *MCER* en lo que a la centralidad de la mediación se refiere. El informe subraya la importancia de que los graduados de lenguas modernas adquieran competencia interlingüística e intercultural, distanciándose del modelo del nativo monolingüe como hablante ideal:

> The language major should be structured to produce a specific outcome: educated speakers who have deep translingual and transcultural competence. Advanced language training often seeks to replicate the competence of an educated native speaker, a goal that postadolescent learners rarely reach. The idea of translingual and transcultural competence, in contrast, places value on the ability to operate between languages.
>
> (MLA 2007, 3–4)

La traducción y la interpretación aparecen en el informe de la MLA como elementos integrales de la competencia translingüística y transcultural, cuyo desarrollo se considera de importancia primordial. Desde esta perspectiva, la traducción trasciende el carácter instrumental que viene asociado a la idea de herramienta o método, y pasa a constituir una habilidad o aptitud integral que debe desarrollarse en el aprendizaje de una lengua.

Esta noción de la traducción como *quinta destreza* o actividad de lengua, que viene a sumarse a las cuatro destrezas tradicionales, ha ido cobrando fuerza en los últimos años (Newmark 1991, 62; Leonardi 2010, 81; Carreres 2014, 130; Carreres, Muñoz Calvo y Noriega-Sánchez 2017). Así entendida, más que un medio, la traducción constituye un fin u objetivo de aprendizaje en sí misma. En consecuencia, la cuestión de su eficacia como método de adquisición parece relativizarse. Del mismo modo que no consideramos necesario demostrar el valor de desarrollar, por ejemplo, la comprensión escrita, tampoco parece que el valor de aprender a traducir precise demostración. Como queda reflejado en el *MCER* y en el informe de la MLA, en un mundo globalizado la necesidad de utilizar más de una lengua, y de mediar entre hablantes de una y otra, pasa a ser la norma, más que la excepción.

En realidad, ambas visiones de la traducción —como objetivo de aprendizaje y como herramienta pedagógica— operan en planos distintos y no tienen por qué entrar en conflicto. Estamos, pues, de acuerdo con Cook cuando afirma:

> the two roles of translation—as a means and as an end—need not be kept apart, as they have been traditionally. Learning to translate is not a special purpose or an add-on to general learning, but should be an integral part of a major aim of language learning—to operate bilingually as well as monolingually.
>
> (Cook 2010, 55)

Sin duda sigue siendo relevante y necesario llevar a cabo estudios empíricos que arrojen luz sobre la eficacia de la traducción como método de aprendizaje. No obstante, las conclusiones de tales estudios, por sí solas, no pueden invalidar ni corroborar el lugar que ocupa la traducción como destreza (Carreres 2014, 125–126).

La concepción de la traducción como destreza, es decir, como fin u objetivo de aprendizaje en sí misma, nos proporciona además la base para establecer un vínculo muy necesario con el ámbito de la formación de traductores profesionales. La insistencia en disociar la enseñanza de la traducción de la enseñanza de lengua tuvo su justificación en la necesidad de delimitar y profesionalizar el campo de la traducción. Sin duda, enseñar lengua y formar traductores profesionales son objetivos distintos. Sin embargo, esto no debe llevarnos a olvidar los numerosos puntos de contacto que existen entre ambas actividades.

Ya desde los años 80 del siglo XX, diversos autores vienen señalando que las actividades de traducción que se emplean en el aula de lengua deben reflejar, en la medida de lo posible, la práctica profesional (Lavault 1985, 108; Keith y Mason 1987, v–vi; Carreres y Noriega-Sánchez 2011). El vínculo entre pedagogía de lenguas y de la traducción ha sido señalado también por una serie de autores provenientes de la formación de traductores e intérpretes, algunos de los cuales han abogado por el uso de la traducción en la enseñanza de segundas lenguas (House 1977, 2009; Newmark 1988; Anderman y Rogers 1990, 1996; Kiraly 1995; De Arriba García 1996; Malmkjaer 1998, 2004; Hurtado Albir 1999; Leonardi 2010). En efecto, algunas de las propuestas más innovadoras en didáctica de la traducción reconocen su deuda con la pedagogía de segundas lenguas, y señalan que las actividades que proponen pueden también ser útiles en el aula de lengua (Beeby Lonsdale 1996; Hurtado Albir 1999; González Davies 2004).

El empleo de la traducción en el aula puede, pues, tomar formas muy diversas. El formato tradicional en el que el profesor pide a los alumnos que traduzcan previamente un texto que luego se comenta frase por frase en clase, es solo uno entre muchos posibles. En lo que resta de esta sección describiremos brevemente una selección de recursos disponibles para el profesor de español L2 que desee incorporar la traducción en sus clases. Debemos apuntar que varios de

los libros que citamos a continuación no son específicamente de español como L2, ya que no abundan las publicaciones en esta área, pero ofrecen útiles propuestas que pueden aplicarse a cualquier combinación de lenguas.

Entre las obras que integran teoría y práctica, la propuesta de González Davies (2004) sigue siendo después de una década un punto de referencia para aquellos profesores de lengua que desean introducir la traducción en sus clases sin renunciar a un enfoque comunicativo e interactivo. Muchas de las actividades que presenta González Davies toman como base el par español-inglés, pero su libro está concebido como un banco de recursos aplicable a cualquier par de lenguas. Un elemento innovador es la voluntad de tender puentes entre la didáctica de la traducción profesional y la traducción pedagógica, puesto que su libro va dirigido explícitamente tanto a profesores y estudiantes de traducción como de segundas lenguas (González Davies 2004, 6).

Otras dos obras de referencia son Hurtado Albir (1999) y Colina (2003), que ofrecen numerosos ejemplos de tareas prácticas respaldadas por un sólido planteamiento pedagógico. Por su parte, el libro de Beeby Lonsdale (1996), dirigido a profesores de traducción inversa español-inglés, propone un marco teórico que integra la traducción como proceso y como producto dentro de un modelo comunicativo, incluyendo un útil banco de actividades. Más recientemente, Philip Kerr (2014) ofrece también un banco de actividades, esta vez pensadas para la clase de lengua inglesa pero, de nuevo, adaptables a distintos contextos.

Junto a las obras citadas, encontramos también libros concebidos como manuales o libros del alumno. López Guix y Minett Wilkinson (1997) presentan un interesante análisis contrastivo del inglés y el español, con ejemplos útiles, si bien su manual no incluye actividades. Zaro y Truman (1998), a través de una serie de textos en español y en inglés traducidos y comentados, cubren varias de las tipologías textuales que suelen tratar con más frecuencia los traductores profesionales. El libro de Lunn y Lunsford (2003) ofrece práctica de traducción inglés-español/español-inglés, sobre todo en torno a aspectos gramaticales. Se trata de un libro orientado específicamente a la clase de español, que no constituye un manual como tal pero puede resultar útil como material complementario. Entre los manuales, destacan por su perspectiva más innovadora el de Gamero Pérez (2005), de traducción alemán-español y basado en el enfoque por tareas, así como el de Haywood, Thompson y Hervey (2009), un completo curso de traducción de español a inglés que combina explicaciones teóricas con tareas prácticas. Más recientemente, la obra de Orozco-Jutorán (2012) presenta una serie de interesantes unidades didácticas para la práctica de la traducción directa inglés-español. Por último, el libro de Carreres, Noriega-Sánchez y Calduch (2018), es un manual de aprendizaje de español como L2 a través de actividades de traducción del inglés contextualizadas dentro de un marco teórico y pedagógico, articulado en torno a diferentes géneros y tipos textuales.

4. Pautas para integrar la traducción pedagógica en la enseñanza

La traducción, como actividad real orientada a la acción, tiene mucho que aportar dentro de una metodología comunicativa. En particular, la atención a la expresión lingüística que toda tarea de traducción exige favorece de manera natural la integración de la atención al significado y a la forma, es decir, *focus on meaning* y *focus on form*. En este sentido, la traducción es una herramienta clave para superar la distinción que contrapone, a veces artificialmente, significado y expresión lingüística (Cook 2010, 30, 31; Carreres y Noriega-Sánchez 2011).

Desde la didáctica de la traducción profesional, Hurtado Albir y su equipo (1999) y González Davies (2004) han sido pioneras en la aplicación de métodos procedentes de la enseñanza de lenguas —concretamente del enfoque por tareas—, en la formación

de traductores. En su presentación de la serie "Aprender a traducir", publicada por la Universitat Jaume I, Hurtado Albir hace hincapié en el carácter innovador de su propuesta, que incorpora "presupuestos pedagógicos que no se habían aplicado antes en el campo de la didáctica de la traducción (concepción constructivista del aprendizaje, formación por competencias, enfoque por tareas, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje cooperativo, etc.)" (Hurtado Albir 2012, 58). A nuestro parecer, propuestas como las de Hurtado Albir y González Davies proporcionan un excelente modelo de diseño pedagógico que resulta extremadamente útil a la hora de elaborar actividades de traducción para la clase de español L2.

Al plantearnos introducir actividades de traducción en el aula, conviene recordar cuáles son los componentes o habilidades que estas pueden contribuir a desarrollar, a saber:

- Conciencia contrastiva
- Competencia léxica y morfosintáctica
- Competencia pragmática
- Reconocimiento y corrección de errores causados por interferencias
- Conocimiento acerca de las convenciones de tipos y géneros textuales en ambas lenguas
- Competencia intercultural
- Capacidad de lectura crítica
- Desarrollo de las otras cuatro destrezas
- Mejora de la fluidez (oral o escrita) y del estilo
- Creatividad
- Resolución de problemas
- Autonomía y colaboración

Hay cierto solapamiento entre algunos de los puntos enumerados pero, de cualquier modo, unidos ponen de manifiesto el notable potencial pedagógico de la traducción (véase también, entre otros muchos, Malmkjaer 1998; Schjoldager 2004; Carreres 2006; Pintado Gutiérrez 2012; Laviosa 2014). Además, la traducción resulta una actividad motivadora que suele ser particularmente bien recibida por los alumnos (Sewell 2004; Carreres 2006).

4.1. El profesor y su entorno

En esta sección abordamos algunas de las cuestiones que el profesor de español como L2 puede plantearse a la hora de diseñar o seleccionar actividades de traducción para el aula. Por motivos de extensión, no podemos tratar cada aspecto de modo exhaustivo. No obstante, ofrecemos al profesor puntos de reflexión y referencias clave que puedan orientarle si desea ahondar en ellos.

4.1.1. ¿Es conveniente utilizar la traducción en todos los niveles de aprendizaje?

A menudo se ha afirmado que el empleo de la traducción resulta más productivo en niveles avanzados (véase por ejemplo Snell-Hornby 1985, 21). Las actividades de traducción suelen percibirse como intrínsecamente complejas, al presuponerse que requieren un nivel de competencia interlingüística e intercultural de la que carecen los estudiantes de nivel inicial. Si bien es cierto que el diseño de actividades de traducción para nivel inicial debe realizarse

con particular cuidado, a nuestro parecer la traducción es una herramienta poderosa a la hora de abordar aspectos contrastivos en cualquier nivel. En el caso de principiantes, la traducción puede emplearse para aclarar dudas gramaticales o léxicas. Por ejemplo, al explicar a hablantes anglófonos la construcción con verbos como "gustar", resulta útil contraponerla a la construcción con el verbo *to like*, y compararla con *to please*. En niveles intermedios y avanzados, este uso explicativo de la traducción puede ser gradualmente superado por el desarrollo de la traducción como destreza (Carreres 2006, 14; Cook 2010, 74, 132; Laviosa 2014). Alcarazo López y López Fernández (2014) proponen distintas actividades de traducción para la clase de español clasificadas según los niveles del *MCER*.

4.1.2. ¿Traducción directa o inversa?

La diferencia entre traducción directa e inversa en lo que a su valor pedagógico se refiere es una cuestión importante que a menudo no recibe la atención que merece. En muchos países europeos existe un marcado prejuicio contra la traducción a una L2 en el ámbito profesional, aunque diversos estudios han defendido su legitimidad en ciertos contextos (Beeby Lonsdale 1996; Campbell 1998; Kelly *et al*. 2003; Pokorn 2005; Stewart 2008). El empleo de la traducción inversa en didáctica de lenguas sufre a menudo de los mismos prejuicios. Si bien son necesarios estudios empíricos que permitan hacer afirmaciones concluyentes, cabe resaltar que profesores y alumnos a menudo consideran la traducción a la L2 como un ejercicio de mayor valor pedagógico que traducir a su L1 (Carreres 2006, 8).

No cabe duda de que el aula multilingüe (por ejemplo, en escuelas o universidades con un alumnado internacional, o en la enseñanza de español para inmigrantes) plantea un reto a la hora de poner en práctica actividades de traducción. Por otro lado, la presencia en clase de hablantes nativos de lenguas distintas aporta una enorme riqueza cuyo potencial pedagógico no debe subestimarse. Siguiendo con el ejemplo del apartado anterior, se puede pedir a los alumnos que expliquen a los demás cómo se expresa en su lengua la idea de "gustar". El aula multilingüe se presta particularmente bien a tareas de traducción colaborativa, mediante trabajo en grupos que incluyan a aprendices hablantes de lenguas distintas, de modo que tengan que cooperar y combinar sus habilidades lingüísticas.

4.1.3. Traducción audiovisual y aprendizaje de lenguas

Numerosos estudios recientes han resaltado el potencial didáctico de la traducción audiovisual (TAV) en la enseñanza de lenguas (Incalcaterra 2009; Talaván 2013; Incalcaterra y Lertola 2014; Talaván y Rodríguez-Arancón 2014; Gambier *et al*. 2015). Diversas modalidades pueden ser de interés para el aula de español como L2: subtitulación intralingüística de vídeos en español, subtitulación al español del audio de la L1, doblaje de L1 a L2 y audiodescripción para personas invidentes. Las actividades de TAV se prestan a desarrollar diferentes destrezas, como la comprensión auditiva, la lectura, la escritura y la expresión oral, a la vez que contribuyen a la adquisición de vocabulario, gramática contrastiva y la habilidad para sintetizar información. Pueden ser útiles para tratar cuestiones de variación lingüística (dialectos, registro, etc.) y ofrecen infinitas posibilidades para abordar cuestiones culturales y pragmáticas. Todo ello hace que resulten muy motivadoras y sean bien recibidas por los estudiantes. Merece especial mención la plataforma en línea gratuita ClipFlair (www.clipflair.net), que facilita herramientas para el diseño técnico de actividades de TAV para el aprendizaje de lenguas y proporciona un banco de materiales sumamente útil.

4.1.4. Recursos en formato digital

Los recursos tecnológicos disponibles en la actualidad, muchos de ellos de forma gratuita, ofrecen numerosas oportunidades al aprendiz para documentarse y desarrollar su competencia traductora: desde diccionarios en línea hasta traductores automáticos (Google Translate o Word Reference son herramientas con las que muchos profesores estarán familiarizados), bases de datos terminológicas o corpus lingüísticos (véase el Capítulo 39 de Parodi y Burdiles en este volumen), así como aplicaciones que emplean la traducción para la enseñanza de idiomas.

Cabe destacar el enorme éxito de Duolingo (www.duolingo.com), una aplicación gratuita para aprender idiomas basada en gran medida en actividades de traducción. Conforme el aprendiz avanza en el programa, pasa de traducir palabras o frases cortas descontextualizadas a traducir textos auténticos, que puede compartir con otros usuarios de Duolinguo, que a su vez pueden modificar la traducción en un proceso colaborativo. En la actualidad existen muy pocos estudios sobre la efectividad de Duolinguo (Munday 2016, 2017), pero se trata sin duda de una herramienta que ha demostrado que hay un lugar para la traducción en el aprendizaje de lenguas en el siglo XXI. Otras dos aplicaciones basadas en la traducción y orientadas al aprendizaje del vocabulario mediante gamificación son Quizlet (www.quizlet.com) y Memrise (www.memrise.com).

Muchos de los recursos digitales disponibles están diseñados para que sea el propio usuario quien guíe el proceso de aprendizaje, sin mediación de un profesor. Sin embargo, existen diversos modos de integrar estos recursos en la práctica docente. El profesor puede, por ejemplo, pedir a los alumnos que traduzcan un texto al español tratando de obtener respuestas a sus dudas (sobre colocaciones, referencias culturales, variedades geográficas, entre otras) en un foro de WordReference. Para mostrar la utilidad, y también las limitaciones, de los traductores automáticos, se puede pedir a los alumnos que analicen una traducción automática, identificando sus aciertos y sus flaquezas, tratando de explicar el origen de estas últimas. Con objeto de sistematizar el aprendizaje del vocabulario, el profesor puede crear listas en Quizlet organizadas por campos semánticos u otros criterios y pedir a los alumnos que añadan un número determinado de palabras cada semana, de modo que se vaya creando un vocabulario del curso desarrollado por los propios aprendices de manera colaborativa.

4.2. Ejemplos de práctica docente

A continuación y en relación con los elementos tratados, presentamos ejemplos de práctica docente que puedan aportar pautas concretas a los profesores que deseen emplear la traducción en sus clases. En algunos casos, dichos ejemplos provienen de un contexto universitario de traducción de inglés a español, pero se pueden aplicar fácilmente a otros contextos educativos, así como a diferentes lenguas y niveles. Por motivos de espacio, tan solo esbozaremos una serie de propuestas que esperamos sirvan de punto de partida para que el profesor desarrolle actividades específicas de acuerdo con su entorno y objetivos didácticos.

En la elaboración de tareas de traducción para la clase de español como L2, recomendamos seguir un modelo como el descrito por Nunan (2004, 41), en donde se establezcan: objetivos didácticos claros, tipo de material a utilizar, la finalidad traductora, procedimientos (con una secuencia de pasos que faciliten el aprendizaje gradual) y temporalización, además de los roles del alumno y el profesor. Abogamos por un enfoque centrado en el aprendiz que promueva la interacción y colaboración, y por lo tanto sugerimos que se incorpore trabajo en pareja y en grupo, así como actividades que fomenten el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. También se pondrá especial énfasis en la finalidad de la traducción, siguiendo la teoría del escopo o *Skopos*, formulada por Reiss y Vermeer (1984), según la cual la traducción debe tener en cuenta la función del texto fuente y del texto meta.

Para facilitar la presentación esquemática de pautas, agruparemos las actividades de traducción según sus objetivos didácticos, pero debe tenerse en cuenta que se trata de una clasificación fluida y es preciso destacar que las actividades de traducción que integran diferentes destrezas resultan particularmente efectivas. Aquí presentamos las sugerencias de manera muy sucinta, pero es aconsejable que haya diferentes pasos de precalentamiento y seguimiento.

4.2.1. Sensibilización y reflexión sobre el uso de la traducción en el aprendizaje de español

Con esta dinámica, se busca que los estudiantes reflexionen sobre el concepto de traducción —poniendo de relieve su valor comunicativo— como una herramienta de utilidad en su aprendizaje de español. Por ejemplo, se les puede pedir que en grupos escriban su propia definición de lo que es "traducir". Se les proporcionan a continuación varias definiciones de distintos teóricos para comparar con su propia definición y comentar en grupos. También se puede explotar la traducción intralingüística en diversos medios. Por ejemplo, los estudiantes ven una escena de una película en español y leen su transcripción. A partir de ese texto, tienen que escribir una traducción intralingüística en un registro diferente o para otro tipo de público. Otra actividad de sensibilización es presentar a los alumnos dos versiones traducidas al español de un mismo texto y pedirles que en parejas escriban el texto fuente; luego se les da este para establecer comparaciones y reflexionar sobre cuestiones de lengua y estilo.

4.2.2. Introducción a las técnicas de traducción

Como parte de la sensibilización sobre el uso pedagógico de la traducción, es importante que los estudiantes se familiaricen con técnicas que les ayudarán a abordar dificultades lingüísticas. Se les da a los alumnos una hoja de trabajo con diversas frases cuya traducción requiere el uso de distintas técnicas (transposición, modulación, compensación, equivalente acuñado, etc.), y se les pide que traigan su traducción a la clase siguiente. En ella, el profesor comenta y ejemplifica las principales técnicas de traducción, siguiendo propuestas como la de Hurtado Albir (2001, 269). Después, pide a los alumnos que, en grupos, comenten sus versiones de las frases que han preparado, identificando las técnicas empleadas en cada caso.

4.2.3. Tipología textual y género

El objetivo es destacar la importancia de la adecuación a las convenciones de tipo y género en la lengua de llegada. Se puede trabajar, por ejemplo, con textos paralelos en L1 y L2 empleando recetas de cocina, cartas (de presentación, de queja, comerciales), contratos, solicitudes de trabajo, etc. para identificar fórmulas fijas, léxico específico o estructuras gramaticales habituales en esos géneros. También se pueden elaborar actividades centradas en la traducción de ciertos rasgos característicos de un género, como los aspectos retóricos de los discursos políticos, o pedir a los estudiantes que traduzcan un fragmento de una novela adaptándola para su representación teatral.

4.2.4. Ampliación de vocabulario

Las actividades de traducción se prestan particularmente bien a trabajar el léxico, en concreto a través de ejercicios de colocaciones, expresiones idiomáticas y falsos amigos (véase González Davies 2004, 134–142). Se puede analizar, por ejemplo, la traducción de juegos de palabras en

anuncios y lenguaje publicitario, o centrarse en cómo se han traducido títulos de películas en español y en otros idiomas para reflexionar sobre elecciones lingüísticas y cuestiones pragmáticas.

4.2.5. Desarrollo de la comprensión auditiva

Como ya hemos mencionado, la traducción de material audiovisual facilita el desarrollo de las destrezas auditivas, entre otras. Los estudiantes pueden llevar a cabo proyectos de subtitulado intralingüístico de películas en L2, o doblaje de L2 (con marcas dialectales, diferentes registros, etc.) a L1, y actividades para realizar voces superpuestas (*voiceover*) de reportajes de L2 a L1.

4.2.6. Desarrollo de la destreza oral

Con frecuencia se considera que la traducción está limitada al plano escrito, olvidando las muchas posibilidades que ofrece para desarrollar la competencia oral. Se puede proponer a los alumnos que hagan presentaciones orales en español sobre el proceso de traducción de un texto particular: qué dificultades han encontrado, qué estrategias traductoras han aplicado y qué soluciones han funcionado mejor. La presentación oral se puede usar para entablar un debate con toda la clase sobre las diferentes opciones. También son sumamente interesantes las tareas de interpretación consecutiva. Se pueden hacer *role-plays* en los que los estudiantes preparan diálogos en situaciones reales (p. ej., ir al médico en un país extranjero, hacer una visita guiada de una ciudad para unos amigos de habla hispana, etc.) y representan diferentes papeles en los que un estudiante habla en la L1 y el otro tiene que interpretar en español. Por otra parte, si pedimos a los estudiantes que traduzcan monólogos dramáticos y obras teatrales, los podemos animar a que se graben y presten atención a aspectos de pronunciación y entonación, así como rasgos del habla coloquial y cuestiones de pragmática. Ciertas actividades de TAV como la audiodescripción para invidentes de películas y reportajes en español, o el doblaje de películas de animación de L1 a español también resultan muy útiles para potenciar el desarrollo de la destreza oral.

4.2.7. Estudio de rasgos lingüísticos contrastivos

La traducción es particularmente valiosa para comparar los planos fónico, morfológico y sintáctico entre el español y otras lenguas. Pueden diseñarse actividades de traducción consecutiva para trabajar ciertos aspectos morfosintácticos, como el uso del artículo, los tiempos verbales o la posición del adjetivo, en donde un estudiante dicta frases en la L1 y el otro estudiante las escribe directamente traducidas al español (véase ejemplos en González Davies 2004, 146–147). En el plano fónico, se pueden ofrecer tareas contrastivas que se centren en el uso de rima y aliteración en poemas en L1 y L2, o en la traducción de onomatopeyas e interjecciones en cómics.

Se pueden preparar hojas de trabajo que ofrezcan varias opciones de una misma frase traducida al español con algunos errores gramaticales u ortográficos que el estudiante debe identificar y corregir. Alternativamente, no se incluyen errores lingüísticos pero se ofrecen varias versiones traducidas de la misma frase para reflexionar sobre cuestiones de adecuación y aceptabilidad.

4.2.8. Desarrollo de la comprensión lectora y la escritura

Las actividades de traducción se prestan bien al análisis pormenorizado del texto fuente y, a su vez, permiten reflexionar sobre estrategias de escritura y ayudan a mejorar la precisión lingüística en la lengua meta. Algunas tareas posibles son: contrastar textos expositivo-argumentativos en L1

y en español, analizando aspectos de cohesión discursiva y uso de conectores; analizar y evaluar traducciones publicadas; leer textos en L1 y escribir un resumen en español.

4.2.9. Desarrollo de la competencia intercultural

La traducción pone en juego no solo dos lenguas diferentes sino también dos culturas diferentes y constituye, por lo tanto, una manifestación de comunicación intercultural (Hurtado Albir 2001, 607). Abordar la traducción de textos con referentes culturales permite la reflexión sobre aspectos clave en el desarrollo de la competencia intercultural. Se pueden debatir en clase conceptos de transferencia y adaptación cultural, estrategias como la naturalización o la extranjerización (Haywood, Thompson y Hervey 2009, 72–82; Hurtado Albir 2001, 611–615), y resaltar la importancia de la traducción de elementos paralingüísticos. Como posibles actividades proponemos la traducción de menús de restaurantes que reflejen costumbres culinarias y prácticas culturales específicas (por ejemplo, se pueden buscar traducciones con errores desde un punto de vista cultural o se pueden comparar varias traducciones de un mismo menú para ver cuál refleja mejor los aspectos culturales). Una actividad particularmente motivadora es realizar un trabajo comparativo con cómics en diferentes idiomas —por ejemplo, con obras de amplia difusión como Astérix, Tintin, Mafalda— para valorar cómo se han traducido las referencias culturales y cómo se han negociado las limitaciones impuestas por la unión de imagen y texto. También puede resultar fascinante traducir novelas gráficas con un contexto cultural e histórico determinado, como *Maus* de Art Spiegelman (sobre el Holocausto) o *Persépolis* de Marjane Satrapi (sobre la infancia de la autora en Irán). A un nivel más avanzado, se puede proponer a los aprendices que adapten un texto teatral a diferentes contextos geográficos o culturales, o a distintas épocas.

4.2.10. La dimensión colaborativa de la traducción

Los proyectos de traducción en grupo facilitan el aprendizaje colaborativo y pueden resultar muy gratificantes. Se puede crear un espacio virtual donde los estudiantes puedan compartir sus traducciones en línea o, por ejemplo, se les puede sugerir a principio de curso que elaboren una revista en línea donde vayan presentando textos traducidos, poemas, canciones, clips subtitulados, artículos sobre traducción que encuentren interesantes, u otros materiales a su elección. En general es beneficioso animar a los estudiantes a que realicen actividades en colaboración, por ejemplo, mediante el uso de un wiki para escribir una única versión de traducción en pareja o en grupo, que les permita identificar juntos problemas de traducción y negociar posibles soluciones. Dependiendo del contexto educativo, también se pueden promover actividades de evaluación de pares, pidiendo a los estudiantes que lean y evalúen de manera constructiva las traducciones de sus compañeros.

4.2.11. Desarrollo de la autonomía

Se pueden utilizar diferentes tipos de tareas de traducción para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo a todos los niveles. Los estudiantes pueden elaborar portafolios individuales donde compilen gradualmente tareas de traducción y reflexionen sobre sus progresos. Una tarea efectiva es pedirles que vuelvan a hacer una traducción previamente realizada unas semanas antes y que ellos mismos comparen y evalúen sus dos versiones. También se les puede animar a participar en fórums sobre traducción y a que utilicen de manera independiente en sus trabajos

nuevas tecnologías, tales como corpus lingüísticos, bases de datos terminológicas, glosarios, traductores automáticos, etc.

4.2.12. Proyectos que incluyan la producción de traducciones con un propósito comunicativo real

En el modelo funcional, el propósito de la traducción se define mediante el encargo realizado por un cliente, que inicia el proceso traductor. En el aula de español como L2, podemos simular los encargos de traducción para dotar de funcionalidad a las tareas o animar a los estudiantes a involucrarse en proyectos reales tales como traducir TEDtalks o traducir para una ONG.

Como esta sucinta selección de pautas y actividades de traducción pedagógica que hemos presentado demuestra, el potencial de la traducción para la enseñanza y aprendizaje de español como L2 es considerable y, en gran medida, está aún por explotar. Esperamos no solo haber proporcionado información útil para los docentes de español L2, sino también haberles animado a explorar el uso de la traducción pedagógica mediante la elaboración e integración de propuestas didácticas en sus clases de lengua.

Bibliografía recomendada

Carreres, Á., M. Muñoz-Calvo y M. Noriega-Sánchez, eds. 2017. "Translation in Spanish Language Teaching: The Fifth Skill/La traducción en la enseñanza de español como LE/L2: la quinta destreza". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (2).

Carreres, Á., M. Noriega-Sánchez y C. Calduch. 2018. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Londres y Nueva York: Routledge.

Cook, G. 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

González Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Ámsterdam: John Benjamins.

Hurtado Albir, A., ed. 1999. *Enseñar a traducir: metodología para la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

Bibliografía citada

Alcarazo López, N. y N. López Fernández. 2014. "Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE". *RedELE* 26.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012a. *Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria, VA: ACTFL.

Anderman, G. y M. Rogers, eds. 1990. *Translation in Teaching and Teaching Translation*. Guildford: University of Surrey.

Anderman, G. y M. Rogers, eds. 1996. *Words, Words, Words: The Translator and the Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

Atkinson, D. 1987. "The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Resource?". *ELT Journal* 41 (4): 241–247.

Beeby Lonsdale, A. 1996. *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds Beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Brehm Cripps, J. 2004. *Targeting the Source Text: A Coursebook in English for Translator Trainees*. Castellón: Universitat Jaume I.

Butzkamm, W. 1973. *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Butzkamm, W. 2003. "We Only Learn Language Once: The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma". *Language Learning Journal* 28: 29–39.

Butzkamm, W. y J. A. W. Caldwell. 2009. *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tubinga: Narr.

Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. Londres: Longman.

Carreres, A. 2006. "Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations". En *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*: *December 2006*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. www.cttic.org/publications_06Symposium.asp.

Carreres, A. 2014. "Translation as a Means and as an End: Reassessing the Divide". *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (1): 123–135.

Carreres, Á. y M. Noriega-Sánchez. 2011. "Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training". *The Language Learning Journal* 39 (3): 281–297.

Colina, S. 2003. *Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

De Arriba García, C. 1996. "Introducción a la traducción pedagógica". *Lenguaje y textos* 8: 269–283.

Duff, A. 1989. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Galindo Merino, M. M. 2012. *La lengua materna en el aula de ELE*. Colección de Monografías ASELE 15. Madrid: CIDE-CREADE.

Gambier, Y., A. Caimi y C. Mariotti, eds. 2015. *Subtitling and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Berna: Peter Lang.

Gamero Pérez, S. 2005. *Traducción alemán-español: aprendizaje activo de destrezas básicas*. Castellón: Universitat Jaume I.

Grellet, F. 1991. *Apprendre à traduire. Typologie d'exercises de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Hall, G. y G. Cook. 2012. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning". *Language Learning* 45 (3): 271–308.

Hallet, W. y F. G. Königs, eds. 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer.

Haywood, L. M., M. Thompson y S. Hervey. 2009. *Thinking Spanish Translation*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

House, J. 1977. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tubinga: Narr.

House, J. 2009. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

Hurtado Albir, A. 2012. "Serie *Aprender a traducir*, Universitat Jaume I – Edelsa". *Entreculturas* 4: 57–60.

Incalcaterra, L. 2009. "Inter-Semiotic Translation in Foreign Language Learning. The Case of Subtitling". En *Translation in Second Language Teaching and Learning*, eds. A. Witte, T. Harden y A. Ramos de Oliveira Harden, 227–244. Oxford: Peter Lang.

Incalcaterra McLoughlin, L. y J. Lertola. 2014. "Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating Subtitling in the Foreign-language Curriculum". *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (1): 70–83.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Källkvist, M. 2004. "The Effect of Translation Exercises Versus Gap-Exercises on the Learning of Difficult L2 Structures: Preliminary Results of an Empirical Study". En *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, ed. K. Malmkjær, 163–184. Ámsterdam: John Benjamins.

Källkvist, M. 2008. "L1-L2 Translation versus No Translation: A Longitudinal Study of Focus-on-Forms within a Meaning-Focused Curriculum". En *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*, eds. L. Ortega y H. Byrnes, 182–202. Londres y Nueva York: Routledge.

Keith, H. e I. Mason, eds. 1987. *Translation in the Modern Languages Degree*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Kelly, L. G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.

Kelly, D. *et al.*, eds. 2003. *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.

Kerr, P. 2014. *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kiraly, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, OH: Kent State University Press.

Laufer, B. y N. Girsai. 2008. "Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Constrastive Analysis and Translation". *Applied Linguistics* 29 (4): 694–716.

Lavault, E. 1985. *Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues*. París: Didier Erudition.

Laviosa, S. 2014. *Translation and Language Education. Pedagogical Approaches Explained*. Londres y Nueva York: Routledge.

Leonardi, V. 2010. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Berna: Peter Lang.

López Guix, J. G. y J. Minett Wilkinson. 1997. *Manual de traducción: inglés-castellano. Teoría y práctica*. Barcelona: Gedisa.

Lunn, P. V. y E. J. Lunsford. 2003. *En otras palabras. Perfeccionamiento del español por medio de la traducción*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Malmkjær, K., ed. 1998. *Translation and Language Teaching*. Mánchester: St Jerome.

Malmkjær, K., ed. 2004. *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam: John Benjamins.

MLA (Modern Languages Association of America) Ad Hoc Committee on Foreign Languages. 2007. *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changing World*. www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf.

Munday, P. 2016. "The Case for Using Duolinguo as Part of the Language Classroom Experience". *RIED* 19 (1): 83–101.

Munday, P. 2017. "Duolingo. Gamified Learning through Translation". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (2): 194–198.

Newmark, P. 1991. *A Textbook of Translation*. Nueva York, NY: Prentice Hall.

Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orozco-Jutorán, M. 2012. *Metodología de la traducción directa del inglés al español: materiales didácticos para traducción general y especializada*. Granada: Comares.

Pintado Gutiérrez, L. 2012. "The Use of Translation towards Foreign Language Autonomous Learning". En *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*, eds. P. Alderete Díaz *et al.,* 175–195. Oxford: Peter Lang.

Pokorn, N. 2005. *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-Mother Tongue*. Ámsterdam: John Benjamins.

Pym, A. 2018. "Where Translation Studies Lost the Plot: Relations with Language Teaching". *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 4 (2): 203–222.

Pym, A., Malmkjaer, K. y M. Gutiérrez-Colón Plana. 2013. *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union: A Study. Studies in Translation and Multilingualism*. Bruselas: European Commission.

Reiss, K. y H. J. Vermeer. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationtheorie*. Tubinga: Niemeyer.

Rogers, M. 2000. "Translation". En *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ed. M. Byram, 635–638. Londres y Nueva York: Routledge.

Schjoldager, A. 2004. "Are L2 Learners More Prone to Err When They Translate?". En *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, ed. K. Malmkjær, 127–149. Ámsterdam: John Benjamins.

Sewell, P. 2004. "Students Buzz round the Translation Class like Bees round the Honey Pot – Why?". En *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, ed. K. Malmkjær, 151–162. Ámsterdam: John Benjamins.

Snell-Hornby, M. 1985. "Translation as a Means of Integrating Language Teaching and Linguistics". En *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, eds. C. Titford y A. E. Hieke, 21–28. Tubinga: Narr.

Stewart, D. 2008. "Vocational Translation Training into a Foreign Language". *inTRAlinea* 10. www.intralinea.org/archive/article/Vocational_translation_training_into_a_foreign_language.

Talaván, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Talaván, N. y P. Rodríguez-Arancón. 2014. "The Use of Reverse Subtitling as an Online Collaborative Language Learning Tool". *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (1): 84–101.

Trovato, G. 2016. *Mediación lingüística y enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros.

Zaro, J. J. y M. Truman. 1998. *Manual de traducción: textos españoles e ingleses traducidos y comentados*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

41
LITERATURA
(Literature)

Agustín Reyes-Torres

1. Introducción[1]

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) no se produce de manera objetiva (Elliot 2007), puesto que se ve condicionado por las experiencias y el perfil de cada estudiante. Depende además de un proceso de implicación activa por parte del aprendiz, por lo que tampoco puede transmitirse (Wells 2010), sino que tiene que ser construido. Por estos motivos, el uso de la literatura en el aula en vez de dirigirse a la consecución de conocimientos específicos, debe entenderse como un proceso pedagógico a través del cual cada alumno tiene la oportunidad de desarrollar su imaginación, reflexionar de manera autónoma y alcanzar sus propias conclusiones críticas. Si bien resulta difícil establecer un modelo de metodología concreto para trabajar la literatura en la clase de español L2, sí es posible destacar el rol esencial del lector y crear estrategias que permitan a los estudiantes tanto desarrollar su literacidad como establecer un diálogo crítico para fomentar el aprendizaje colaborativo en el aula. De acuerdo con estas consideraciones y siguiendo la línea de Kucer (2009), Torell (2001), Nance (2010) y Lacorte (2013, 2015), el objetivo de este capítulo es proponer un enfoque para el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua fundamentado en el desarrollo de la competencia literaria en base a tres dimensiones claves: en primer lugar, la dimensión personal y cognitiva; en segundo lugar, la dimensión conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios; y en tercer y último lugar la dimensión estética y sociocultural. Mediante la consideración de estos componentes, el profesor será capaz de integrar el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje y prestando también atención a las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: competencia literaria; experiencia; diálogo; literacidad; ecología lingüística

The process of learning a second language does not occur in an objective way (Elliot 2007) since it is conditioned by the experiences and the profile of each student. Likewise, it cannot be transmitted (Wells 2010) since it depends on a process of active involvement. For these reasons, the use of literature in the classroom should not pursue the achievement of specific knowledge; instead, it should be understood as a pedagogical process through which students have the opportunity to develop their imaginations, think for themselves and reach their own critical conclusions. Although it is difficult to establish a specific methodology to work with literature in the Spanish language class,

it is possible to emphasize the essential role of the readers and provide them with strategies to go beyond reading comprehension of the text. The implementation of these strategies will allow readers to develop literacy and promote critical conversations to foster collaborative learning in the classroom. According to these considerations and in line with Kucer (2009), Torell (2001), Nance (2010) and Lacorte (2013, 2015), the goal of this chapter is to propose an approach to the use of literature in language teaching grounded in the development of literary competence. This approach comprises three key dimensions: first, the constitutional and cognitive dimension; second, the performance dimension related to linguistic and literary knowledge; and third, the sociocultural and aesthetic dimension. By considering these dimensions, teachers will be able to integrate the use of literature in language teaching, taking into account the learning context and the needs of the students.

Keywords: literary competence; experience; dialogue; literacy; language ecology

2. Estado de la cuestión

El crecimiento gradual del uso de la literatura en las clases de lengua que se ha producido en las dos últimas décadas va unido a un giro social en el estudio de la enseñanza y la adquisición de L2, así como al desarrollo de un paradigma teórico más dinámico (Block 2003; Nance 2010; Shrum y Glisan 2010; Ortega 2011; Lacorte 2015). Si bien la metodología tradicional se basaba en normas y enfoques pedagógicos de carácter normalmente prescriptivo (Sánchez 2008), en la actualidad son cada vez más los expertos que han adoptado una aproximación ecléctica y postmetodológica fundamentada en la concepción del aprendizaje de una L2 como un proceso interactivo que debe tener en cuenta el contexto sociocultural y el perfil de los estudiantes (Block 2003; Lacorte 2013). Desde esta perspectiva, el conocimiento, en este caso, el aprendizaje de una L2, no se entiende como la mera consecución de un producto; el profesor no puede transmitirlo al aprendiz, sino que es este quien debe construirlo (Wells 2010). Por eso, dado que cada alumno lo desarrolla de manera individual y parte de un entorno y de unas experiencias personales, podemos decir que el aprendizaje no es objetivo (Elliot 2007), sino que está sujeto tanto a la actitud y a la identidad de cada estudiante como a la influencia de la variedad de contextos sociales en los que participa.

Desde esta visión ecológica del aprendizaje de la L2, el objeto de estudio, como señala Lacorte (2013, 20), "deja de ser el lenguaje como un sistema aislado" y pasa a centrarse en las "rutinas interaccionales que dan pie a repertorios comunicativos individuales y colectivos". El desarrollo de la literacidad y las habilidades lingüísticas se reconocen como un proceso básico de mediación que va unido al desarrollo sociocognitivo del alumno y en el que la mente, el cuerpo y el mundo funcionan e interactúan de modo conjunto en el aprendizaje de una L2 (Batstone 2010; Lacorte 2013). Como veremos, la literatura no solo se ajusta perfectamente a esta orientación ecológica del aprendizaje, sino que proporciona un marco ideal para darle mayor sentido a los múltiples elementos que confluyen en el aula de L2.

Como señala Richard Kern (2000), desenvolverse de manera efectiva en una L2 requiere mucho más que el conocimiento del vocabulario y el uso de algunas estructuras lingüísticas que funcionan en contextos determinados. Requiere, de hecho, conocer la cultura que envuelve a la lengua y pasar de la comunicación o interacción verbal a leer textos literarios y reflexionar y escribir de manera crítica sobre los mismos. Los procesos interpretativos y la atención al pensamiento crítico que facilita la literatura se consideran capitales en el proceso de aprendizaje del lenguaje como actividad cultural y humana en contacto con otros individuos (Mendoza 2007; Ballester 2015). Estos procesos interpretativos, en línea con los planteamientos ecológicos, se distinguen por una actitud dialógica que va dirigida, por un lado, a una continua producción y

negociación de significados y, por otro, a desarrollar rutinas y prácticas específicas que fomentan la habilidad de pensar (López-Sánchez 2014). Uno de los objetivos fundamentales dentro del ciclo de aprendizaje es que los alumnos, partiendo de sus experiencias previas, elaboren sus ideas y que las articulen e intercambien de manera espontánea y creativa con sus compañeros: la lectura de textos literarios y la producción lingüística, por lo tanto, van estrechamente unidas a la labor cognitiva (Kern 2000). En consecuencia, los estudiantes son agentes activos que construyen sus propios conocimientos.

A otro nivel, esta reorientación hacia la lectura y el análisis de textos literarios representa un cambio con respecto al enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua que se concentra primordialmente en la práctica de la destreza oral (Paesani *et al.* 2016). Aunque es indiscutible que uno de los objetivos principales al aprender una L2 es desarrollar la habilidad de comunicarse con otros hablantes, en la actualidad algunos autores consideran que una de las limitaciones de dicho método es su falta de atención a textos que permitan a los estudiantes profundizar en el pensamiento crítico (Byrnes 2006). Según Kern (2003, 42):

> learners cannot develop the kind of spoken communication ability required in academic settings without a serious commitment to the study of written communication. [. . .] Oral communication also requires a familiarity with the cultural premises that underlie communication in another society, which, in the absence of lived experience in that society, are often discovered through texts.

El *input* que ofrece cualquier tipo de texto literario, sobre todo cuando ha sido previamente seleccionado en función del tema o la perspectiva cultural que puede suscitar, representa una oportunidad óptima para el estudiante de situarse entre dos perspectivas y producir nuevos significados (López-Sánchez 2009).

De esta manera, en la actualidad, la práctica de lectura que tradicionalmente se solía reservar para niveles avanzados, ahora se recomienda también en los cursos de principiantes (véase el Capítulo 11 de Rodrigo en este volumen). El objetivo es iniciar un proceso interpretativo que tome la forma de una conversación en grupo sobre el texto (López-Sánchez 2014). Asimismo, otro cambio en relación con el enfoque pedagógico convencional es romper con la secuencia de actividades consabida de realizar la lectura individualmente fuera de clase, seguida por el debate-comentario en el aula y finalizar con un ejercicio de escritura. En contraste con este procedimiento, los planteamientos socioculturales proponen que una parte considerable de la lectura se realice en el aula con la finalidad de minimizar las dificultades y de que tanto la interpretación del texto como cualquier otra actividad posterior se puedan hacer de manera colaborativa (Paesani *et al.* 2016). Como matiza Patrocinio Ríos, la cuestión no estriba en exigir la lectura, sino en que el profesor y el estudiante la compartan, así como también la propia dicha de leer (2013, 88). Facilitar el andamiaje apropiado e integrar tareas diferentes en las que los estudiantes puedan participar, compartir sus conocimientos e intercambiar sus perspectivas es crucial para fomentar un aprendizaje de la lengua contextualizado que promueva la interacción, la reflexión y la erudición.

3. Consideraciones metodológicas

En consonancia con la perspectiva ecológica respecto al aprendizaje de las lenguas, esta sección se centra en dos cuestiones puntuales: el desarrollo de la literacidad y la necesidad de incluir la educación literaria como parte del currículo de las clases de L2. Como señalan McRae (1994), Carter y McRae (1996), Kern (2000, 2003), Paesani *et al.* (2016), Mendoza-Fillola (2001, 2007, 2010) y Ballester (1999, 2009, 2015), los textos literarios aportan múltiples aspectos de interés

formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo formal a lo pragmático, y del desarrollo del lenguaje al desarrollo del pensamiento. La relación que existe entre literacidad y educación literaria nos permite, como veremos, reconsiderar la importancia de trabajar con textos de contenido literario-cultural y de desarrollar la competencia literaria como ejes centrales de la enseñanza de la lengua.

Uno de los avances recientes en la educación del siglo XXI es el énfasis en la evolución de la literacidad. Para conceptualizar la literacidad debemos hacer referencia a la capacidad del aprendiz para hacer uso del lenguaje, pero también al conjunto de recursos, prácticas sociales y competencias, más allá de la lectura y la escritura, que contribuyen a que los alumnos construyan significados que les permita desarrollar tanto su pensamiento crítico como una actitud abierta a escuchar las ideas de otros y a profundizar en las mismas (AASL 2011; Cooper *et al.* 2012; López-Sánchez 2009). La literacidad es la base para alcanzar el conocimiento. No cabe duda de que la capacidad del ser humano para utilizar la lengua para leer y comprender textos de todo tipo, verbales o visuales —libros, revistas en línea, fotos, vídeos, etc.— es un indicador clave de su habilidad para construir y comunicar significados y, en definitiva, para elaborar su conocimiento y sus propios pensamientos. Autores como Brisk (2007), Cooper *et al.* (2012), Cassany (2006), Nikolajeva (2010), Paesani *et al.* (2016) y Kucer (2009) coinciden en que el desarrollo de la literacidad engloba la habilidad de aprender a hablar, escuchar, leer, escribir y pensar, destrezas todas fundamentales para la educación y, más concretamente, en el proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, en la actualidad el concepto de literacidad es mucho más amplio y complejo debido a que evoluciona constantemente al igual que lo hace la sociedad, la tecnología y los contextos culturales en los que el individuo se mueve (Knobel y Lankshear 2014). De esta manera, es cada vez más frecuente hablar de *literacidades*, en plural, o hacer uso del término *multiliteracidad* para hacer referencia a los distintos niveles de conocimiento y al conjunto de habilidades, recursos y competencias que contribuyen al desarrollo sociocognitivo de los estudiantes (Wyse, Andrews y Hoffman 2010). Propuestas concretas como las de New London Group apuntan específicamente a adecuar los modelos de alfabetización con la nueva realidad social de las aulas a través de lo que han denominado "a pedagogy of multiliteracies" (López-Sánchez 2014). Esta pedagogía enfatiza la interdependencia del lenguaje y los contenidos literarios-culturales y, como destacan Paesani *et al.* (2016), representa un enfoque determinante para la enseñanza y el aprendizaje de la L2.

A la luz de los desarrollos más recientes, es posible entender la literacidad a través de una doble vertiente. La primera se centra en la lectura y la escritura, destrezas de alfabetización convencionales que forman parte del currículo de cualquier sistema educativo. Como indican Wray *et al.* (2002, 2), se espera que los estudiantes alcancen, entre otras, las siguientes competencias lingüísticas:

> leer y escribir con fluidez; disfrutar de la lectura, mostrar interés en los libros y justificar sus preferencias; conocer los distintos géneros literarios y estar familiarizados con sus estructuras y otros aspectos literarios; adquirir y hacer uso de una variedad amplia de vocabulario; elaborar borradores de escritura y revisar sus propias composiciones o ensayos, etc.

Se debe agregar que todas estas competencias son esenciales para el desarrollo de la quinta destreza, el pensamiento, como clave del aprendizaje (Halliday 1978, McRae 1994, Carter y McRae 1996). Leer es pensar. De igual modo, escribir facilita la elaboración de los pensamientos y fomenta la creatividad. La conexión entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento es incuestionable.

En esta línea, llegamos a la segunda vertiente de la literacidad. Como se establece en los *Standards for the 21st Century* publicados en 2011 por la American Association of School Librarians (AASL), la lectura va más allá de la identificación de símbolos y de su comprensión; la meta final es la interpretación y la creación de nuevos significados que dan lugar a la transformación del conocimiento. Es así que el concepto de literacidad ha evolucionado, por un lado, de ser un proceso de aprendizaje lingüístico a ser un acto cognitivo (Kucer 2009) y, por otro, a ser considerado una práctica social, debido a que varía según el contexto cultural, histórico, económico y político en el que convivimos y que, además, está sujeto al uso e interacción de los hablantes (Paesani *et al.* 2016). Desde esta perspectiva, el desarrollo de la literacidad persigue, entre otros aspectos, la consecución de las siguientes competencias (AASL 2011, 3–6):

1) Evaluar información encontrada en fuentes seleccionadas usando los criterios de validez, utilidad y precisión.
2) Desarrollar y articular una serie de preguntas que permita al alumno buscar y alcanzar nuevos conocimientos.
3) Usar estrategias para alcanzar conclusiones y aplicar ese conocimiento a otras disciplinas curriculares o situaciones de la vida real.
4) Colaborar con otras personas para intercambiar ideas, reflexionar, tomar decisiones de manera conjunta y resolver problemas.
5) Leer de manera extensa y establecer relaciones con lecturas previas y con pensamientos y emociones propios y de otros individuos.

Resulta posible, entonces, integrar ambas vertientes y establecer una estrecha relación entre la perspectiva ecológica del aprendizaje y el propósito de desarrollar la literacidad en la clase de L2. En ambos casos, se pretende guiar y preparar a los alumnos para que piensen de manera creativa, sean capaces de hacer preguntas, produzcan nuevos significados y puedan alcanzar sus propias conclusiones. Es por esta razón que el vínculo a su vez entre literacidad y literatura se hace imprescindible en la enseñanza y en el aprendizaje de L2 a cualquier edad y en cualquier nivel de formación. Como indica Reyes-Torres (2014) y Reyes-Torres y Bird (2015), la educación literaria representa tanto un elemento clave en el proceso de formación como un objetivo, dado que se basa precisamente en el uso de textos literarios para conectar lengua y pensamiento, y de esta manera, estimular la reflexión y alcanzar el conocimiento. Lo que los estudiantes necesitan son oportunidades para explorar los libros de manera instruida, desarrollarse tanto intelectual como emocionalmente, y expandir su capacidad de interpretación crítica y su imaginación.

Ante estos objetivos, la literatura, entendida como una creación artística ligada a un contexto histórico y sociocultural, proporciona numerosas oportunidades para que el alumno profundice en el desarrollo de todos los aspectos de la literacidad apuntados anteriormente. Como explica Ballester (2015), a través de la relación dialógica de los aprendices con el texto literario, estos se transforman paulatinamente en lectores. La educación literaria, por tanto, podemos definirla como un proceso pedagógico a través del cual el estudiante, a raíz del contacto y la interacción con el texto, tiene acceso a un aprendizaje significativo que fomenta el pensamiento crítico, la creación de un vínculo afectivo con la lectura y el desarrollo de la competencia literaria. Como Kern (2000) y Paesani *et al.* (2016) señalan, el conocimiento que cada alumno alcanzará será exclusivamente individual, aumentará gradualmente con el tiempo y estará sujeto a su propio bagaje —literario y extraliterario— y a su nivel de literacidad previo.

La cualidad que convierte la literatura en un recurso único y necesario es que además de aportar la más amplia variedad de usos de la lengua, ofrece la ventaja de que la producción del

significado de cualquier texto se encuentra en la interacción que el propio aprendiz-lector establece con el mismo (Rosenblatt 1986; Nance 2010). Esta interacción es la clave para que el alumno conecte a un nivel personal, psicológico e intelectual con la obra. Por ello, lo importante para el docente es ayudar al aprendiz a reflexionar sobre su experiencia lectora. El propósito no es que el lector memorice información, sino que se aproxime a la obra y reaccione ante ella. Como indica Wells (2010), a menos que el estudiante aporte su propio *input* y su propia comprensión del texto usando sus propias palabras, se pasa por alto una parte crucial del aprendizaje. Por ello, una función esencial del docente consiste en guiar al alumno en la elaboración de sus ideas y brindarle oportunidades para expresarlas. Así se alcanza también uno de los objetivos primordiales que la educación literaria comparte con la literacidad y con la enseñanza de la L2: el alumno hace uso de sus conocimientos lingüísticos para construir otros tipo de conocimiento, lo que contribuye además a su desarrollo cognitivo.

¿Cuál es la mejor estrategia para la formación de la educación literaria? En realidad, no hay una metodología específica excluyente del resto, pero es fundamental "abandonar la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica" (Ballester 2015, 43). Existen una variedad de enfoques que pueden utilizarse en el aula dependiendo de las circunstancias, los contenidos que se desean trabajar y el perfil de los estudiantes que tengamos delante. En cualquier caso, una idea primordial es que la educación literaria más que enseñada debe ser adquirida a través de una serie de experiencias.

Para ello, en línea con las perspectivas teóricas de Kucer, Torell, Nance y Lacorte, el enfoque didáctico que aquí se propone se fundamenta en el desarrollo de la competencia literaria que después ampliaremos, pero que de manera breve se basa en estas tres dimensiones:

1) La dimensión personal y cognitiva. El objetivo inicial es crear un ambiente de participación que facilite la interacción del alumnado, suscitar la implicación en el uso de la L2, captar el interés con las obras escogidas y, finalmente, conseguir que el alumno establezca algún tipo de conexión personal o emocional con el contenido del texto que está leyendo.
2) La dimensión conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios, centrada en el estudio de las convenciones que permiten el análisis de una obra. En palabras de Mendoza-Fillola, "todo texto literario es un documento lingüístico y, además, estético" (2007, 11). El mayor logro del docente será entonces que el estudiante se aproxime y trabaje ambos aspectos para lograr así su posterior discernimiento.
3) La dimensión estética y sociocultural. La educación literaria ha de brindar a los alumnos la oportunidad de gozar de la lectura y del proceso de experimentar el aprendizaje colaborativo. Para poner en práctica este último, cabe destacar los principios pedagógicos de John Elliot (2007). Entre ellos, que el debate o la discusión deben prevalecer sobre la instrucción como procedimiento para elaborar el conocimiento y, segundo, que el debate debe ir dirigido a salvaguardar la divergencia de opinión entre los aprendices y no a alcanzar un consenso (Elliot 2007, 22).

Por último, más allá de justificar la necesidad de la educación literaria y explicar las ventajas que aporta para el aprendizaje de la lengua, es fundamental que seamos también conscientes de que para llevar a la práctica estos enfoques debe haber un cambio en la formación y en las actitudes de los docentes hacia la literatura. Como señala Ríos, "antes que la pedagogía abstracta está el conocimiento de la materia por el profesor y el entusiasmo para, como mediador, presentarla y hacer viva la clase" (2013, 76). Las orientaciones o estrategias metodológicas aspiran a ser un procedimiento didáctico para leer el texto *con* el estudiante, pero acercase al deseado objetivo de utilizar la literatura en la enseñanza de la lengua requiere ante todo saber literatura, es decir, ser

capaz de discernir las ideas más relevantes en una obra. Si el profesor no disfruta con la enseñanza o no conoce bien el texto literario que se propone trabajar en la clase, ninguna metodología surgirá efecto por sí misma.

4. Pautas para el desarrollo de la competencia literaria en la L2

Las palabras de Mendoza-Fillola (2001, 48) resultan muy relevantes a la hora de iniciar la tarea de trabajar con un texto literario en el aula: "La literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se 'enseña', se 'aprende' o se 'estudia'". El proceso de ayudar a los estudiantes a descubrir la literatura y convertirse en lectores pasa por hacer de la clase de lengua una experiencia en la que cada alumno se sienta involucrado y, quizá todavía más importante, de la que todos disfruten. Con este fin, las pautas para la enseñanza de esta propuesta se centran en el desarrollo de las tres dimensiones que, como ya hemos indicado previamente, conforman la competencia literaria. En primer lugar, la dimensión personal y cognitiva; en segundo lugar, la dimensión conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios; y en tercer lugar, la dimensión estética y sociocultural. Aunque originalmente no se conciben como una secuencia inflexible, consideramos que el orden que presentamos aquí es el idóneo para que los estudiantes adquieran tanto un papel activo en el uso de la lengua como para que empiecen a elaborar sus ideas y, finalmente, compartan sus interpretaciones personales. En las próximas páginas se explicará con detalle cada una de estas dimensiones y se incluirán ejemplos concretos de obras o citas utilizadas en el aula con estudiantes de nivel A2 o B1, acorde con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Council of Europe 2001, 2017), que ilustran el proceso de aprendizaje como un proceso interpretativo ligado a la lectura, lo cual también incluye la visualización, la interacción oral y la escritura.

4.1. La dimensión personal y cognitiva

Si bien resulta obvio que la lectura es fundamental para el análisis e interpretación de cualquier obra (Arlandis y Reyes-Torres 2013), no es necesario que la acción de leer sea en sí misma el primer paso para comenzar a desarrollar esta actividad. De hecho, como sugieren Csikszentmihalyi (1988) y Nance (2010), si se desea implicar al máximo número de alumnos posible lo más recomendable es empezar a hacerlo a través de la conversación. Este recurso, como veremos, no solo se ajusta a las expectativas que algunos estudiantes ya tienen de antemano al proponerse aprender una L2 —muchos quieren mejorar su destreza oral—, sino que constituye una oportunidad muy valiosa para que el docente establezca una dinámica de participación en la clase, conozca los distintos perfiles de los alumnos y pueda guiarles en el desarrollo de su competencia literaria.

Partiendo, entonces, de que la labor docente siempre ha de construirse en función del alumnado, la dimensión personal y cognitiva se sustenta en la propia identidad del aprendiz, sus intereses, su actitud, su literacidad previa y su habilidad natural para abordar un texto y generar nuevas ideas. Es importante entender que no es el docente quien hace que el aprendizaje sea significativo, sino el propio estudiante. El pedagogo alemán Fröbel comparaba a mediados del siglo XIX el aprendizaje de los alumnos con el cuidado de una planta. El jardinero no es quien florece, sino la planta. El docente, al igual que el jardinero, es quien ha de preocuparse de que las condiciones que envuelven el proceso de germinación sean las más apropiadas. Por ello, el primer paso en el desarrollo de la competencia literaria es crear un ambiente propicio en el aula, y el segundo, conseguir que el alumno muestre una predisposición favorable hacia su aprendizaje y hacia la *búsqueda* de nuevos conocimientos (Nance 2010, 52). Como explica Kucer, un factor

clave es "the desire of the language user to explore, discover, construct, and share meaning" (2009, 5). Si los alumnos no tienen la voluntad de aprender, difícilmente podrán hacerlo. Esto es algo sobre lo que ellos mismos han de reflexionar para que sean conscientes del papel central que desempeñan en su propia educación.

Con este objetivo en mente, una cita apropiada para introducir este punto el primer día de clase para que sean los estudiantes quienes elaboren y expresen sus propias ideas podría ser: "La mente es como un paracaídas. Solo funciona cuando se abre". Al ser el primer día, la mayoría de los estudiantes todavía se encuentran expectantes en relación con los contenidos de la clase y con la dinámica que se va a establecer. Darles la oportunidad de empezar a hablar en la L2 e iniciar la primera conversación del curso hablando del rol que ellos ejercen no solo establece que la clase gira en torno a sus contribuciones, sino que el aprendizaje debe ser activo. Un ejemplo de las preguntas que se pueden formular son: ¿Cómo está relacionada esta cita con aprender una L2? ¿Qué ocurre si un paracaídas no se abre? ¿Qué pasa si la mente no se abre? ¿Cómo está esta cita relacionada con la motivación? Lo más significativo es que las respuestas las proporcionan ellos: a medida que empiezan a escucharse unos a otros también empieza a crearse un ambiente apropiado para crear las bases de la interacción y del aprendizaje colaborativo.

Del mismo modo, el segundo aspecto fundamental de la dimensión personal y cognitiva es lograr que los estudiantes hagan uso de sus experiencias y sus conocimientos previos para construir pensamientos y perspectivas nuevas. En este sentido, no se trata solo de facilitar a los alumnos el acceso a una selección variada de textos literarios para que los lean, sino de que pongan en uso su maquinaria mental, esto es, las estrategias cognitivas que poseen para producir nuevos significados en base a los textos leídos. Como es lógico, ante este reto, la literacidad que cada alumno ha adquirido anteriormente a lo largo de su formación educativa constituye una base primordial para afrontar con más confianza el reto de trabajar con cualquier tipo de lectura. Como subraya Nikolajeva, "the fictional world can only be studied through its impact on human consciousness through subjective experience. Our ability to understand literature is therefore based on our experience, literary as well as extra-literary, with which we compare what we read" (2010, 150). Aquí, por lo tanto, la labor del estudiante, en los términos de literacidad establecidos por Kucer, es la de "meaning maker" (2009, 7) y, por lo tanto, su cometido es producir y generar significados.

En este caso un ejemplo de actividad que se adecua a los objetivos iniciales de introducir a los estudiantes en el proceso de interpretación y de invitarlos a formar parte de su propio aprendizaje podría consistir en mostrarles varias fotos de relojes de arena en los que se aprecia fácilmente cómo fluyen los granos de arena entre los dos extremos. Algunas preguntas que podrían facilitar la conversación y el debate son: ¿Qué ves en esta imagen? ¿En qué te hace pensar? ¿Cómo la puedes relacionar con tu vida? Una vez más el objetivo es involucrar a los alumnos en la elaboración de sus pensamientos, primero, para que los compartan con sus compañeros y, segundo, para que puedan expandir sus propias conclusiones. El aprendizaje de la L2 se convierte así en una oportunidad de desarrollar sus conocimientos y la comprensión del mundo que les rodea, utilizando como base para ello sus propias experiencias. Por su parte, la función del docente es la de facilitar estrategias y guiarles en el proceso (Nance 2010, 54), pero en ningún caso imponer una interpretación personal como la definitiva o la que prevalece ante las otras.

4.2. La dimensión conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios

Numerosos autores como Culler (1975), Brumfit y Carter (2000), Mendoza-Fillola (2010), y Ballester (2015) indican que la adquisición de la competencia literaria consiste en el desarrollo

de la habilidad de entender y reconocer una serie de convenciones lingüísticas y literarias que permitan comentar un texto en base a lo que se considera que son conceptos básicos e imprescindibles para el análisis de una obra. El enfoque que aquí presentamos subscribe esta visión y considera que es una dimensión clave en el desarrollo de la competencia literaria, pero es importante matizar que las tres dimensiones lo son al mismo nivel. Es más, el concepto de competencia literaria no debe ser reducido al estudio y la internalización de una selección de convenciones como propone Culler en su obra *Structural Poetics*. Aunque para este autor "to be competent is to assimilate and reproduce institutional language and thought" (1975, 44), el significado y la interpretación de una obra literaria no puede ni debe ser institucionalizado (McGillis 1985, Reyes-Torres 2014). Si bien es necesario establecer una serie de conceptos básicos, un lenguaje común y unos conocimientos concretos para distinguir, por ejemplo, entre los elementos que caracterizan la narrativa, el drama y la poesía, el objetivo es que todos los alumnos/lectores puedan dialogar, participar en un proceso de identificación e interpretación de los mismos y, por ende, tener la oportunidad de construir nuevos significados. En este caso, en términos de Kucer, la labor del lector es la de "code breaker" (2009, 7) o, lo que es lo mismo, la función que desempeña es aprender a distinguir las connotaciones asociadas a los distintos usos del lenguaje, sus símbolos y la relación entre los mismos para después poder aportar su propia interpretación.

Esta aproximación a la dimensión conceptual como proceso dinámico de aprendizaje y descubrimiento que explora la relación entre la forma y los significados puede ser también razonada atendiendo a la propuesta que López-Sánchez (2014) y Paesani *et al.* (2016) realizan para la interpretación de textos en base a lo que el New London Group (Cope y Kalantzis 2000) denomina *meaning design*. Forma parte de la pedagogía de la multiliteracidad y gira en torno a tres elementos: *diseños disponibles*, el *acto de diseñar* y el *rediseño*. El primer elemento hace referencia a los sistemas semióticos, la gramática, el vocabulario y los diversos conocimientos de estilos, autores o géneros que cualquier lector necesita para iniciar el proceso de dar sentido o asignar significado a esos diseños ya existentes. Pero en ese proceso, como explica López-Sánchez, "uno no los repite o reproduce simplemente, sino que los recontextualiza o representa, participando por tanto en el diseño" (2014, p. 283). Esa construcción de significado es lo que se entiende por el *acto de diseñar*, el segundo elemento, y lo que a su vez conduce a la producción del tercero, el *rediseño*, que constituye un significado que ha sido transformado. Este último, debemos concluir, es el resultado de la agencia humana (López-Sánchez 2014) y puede plasmarse a través de un nuevo texto, imagen o idea, es decir, cualquier tipo de representación que comporta un nuevo entendimiento.

Para ilustrar la práctica de este proceso, un aspecto indispensable antes de empezar es seleccionar los conceptos que se van a tratar, introducirlos en clase de manera gradual y distribuir una hoja explicativa con los mismos para su posterior consulta y fácil manejo. Para trabajar, por ejemplo, la narrativa a través de los cuentos cortos con estudiantes, como hemos puesto por caso, de nivel A2 o B1 (*MCER*), es necesario primero considerar algunas de las convenciones principales que caracterizan los cuentos y, sobre todo, que los primeros textos que se vayan a explorar las revelen de manera explicita para que los estudiantes puedan identificarlas posteriormente (Nance 2010, 68). Si lo logran hacer con éxito, esto contribuirá, como es lógico, a involucrar a un mayor número de alumnos en las tareas de interacción y de colaboración en la discusión y la interpretación, lo que sin duda repercutirá directamente a generar un ambiente de distensión y aprendizaje del grupo. Asimismo, se recomienda que la lectura del cuento se inicie en la clase y que los profesores seleccionen puntos del mismo para guiar a los alumnos en el proceso de reconocimiento de conceptos y en su lectura-reflexión (López-Sánchez 2014, 287). De esta manera, para comenzar el análisis, un primer paso que recomendamos es identificar los

elementos que forman parte de la estructura y la presentación de la historia: *exposición*, *conflicto*, *clímax* y *desenlace*. Cuando los alumnos consiguen entender estos cuatro puntos desarrollan un nuevo entendimiento del cuento. Sin embargo, lo más importante no es eso sino que también adquieren un conocimiento que después les sirve de referencia para identificar esta misma estructura en otros cuentos.

Una muestra de esto la podemos ver en cuentos cortos como "El etnógrafo" de Jorge Luis Borges, "No oyes ladrar a los perros" de Juan Rulfo, "Las medias rojas" de Emilia Pardo Bazán, "Pecado de omisión" de Ana María Matute y "El arte de mentir" de Francisco González Ledesma. No podemos aquí entrar a analizar de manera exhaustiva todos ellos, pero para trabajarlos en clase, cabe señalar que tras realizar, a modo de conversación, la discusión del título del cuento e introducir el tema que trata, podemos iniciar la lectura del primer párrafo con la finalidad de suscitar los primeros comentarios de los alumnos. Es conveniente entonces hacer referencia a aquellos aspectos concretos que puedan suscitar interés, que faciliten la comprensión y que ayuden al estudiante posteriormente en su interpretación individual.

En el caso de "El etnógrafo" —un relato de tan solo una página, lo que siempre favorece la predisposición de los alumnos a su lectura— podríamos empezar con preguntas como: ¿Qué es un etnógrafo? ¿Cómo anticipan los alumnos que será el momento en el que ellos acaben sus estudios en la universidad? ¿Qué planean hacer en ese momento de sus vidas? En este cuento, el protagonista después de graduarse se va a vivir con una tribu que todavía conserva ritos ancestrales con la finalidad de aprender su secreto: ¿de qué secreto se trata? Después, al empezar a leer juntos las primeras líneas, podemos hacer hincapié en cómo se enfatiza la idea de que existen muchas historias similares y de que en ésta en particular, el narrador nos dice que el personaje principal "se llamaba, creo, Fred Murdock". ¿Qué diferencia hay entre decir "creo" y no decirlo? ¿Qué significa que el narrador dude del nombre? Finalmente, una vez se ha completado la lectura, pedimos a los alumnos que identifiquen los cuatro elementos de la estructura del cuento a los que apuntábamos antes. Con respecto a la *exposición* o situación inicial, en esta historia no es posible localizar dónde se sitúa la acción. El autor ha creado cierta ambigüedad a propósito y la única certeza que tenemos es que es una historia que circula de boca en boca, que se desarrolla en Estados Unidos y que el protagonista es un joven que acaba de graduarse en la universidad. El segundo elemento, el *conflicto*, tiene que ver con el deseo de descubrir el secreto de las tribus primitivas. El profesor persuade al protagonista para que vaya a vivir con ellos y así poder averiguarlo y escribir una tesis. En tercer lugar, el *clímax* del cuento es cuando, tras su regreso, el protagonista decide no divulgarlo y afirma que "el secreto no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos". Por último, el *desenlace* coincide con la última frase del cuento: "Fred se casó, se divorció y es ahora el bibliotecario de Yale". Una vez estos elementos principales y otros como el *tema*, los *símbolos*, el *tipo de narrador*, etc., han sido reconocidos, es el momento de pedir a los estudiantes que reflexionen sobre el cuento y elaboren por escrito sus propias interpretaciones para después compartirlas en la próxima clase. Mientras que todos deben coincidir en la identificación y el conocimiento de los puntos claves del análisis, la expectativa es que cada interpretación personal sea distinta porque cada estudiante es distinto al igual que lo son sus experiencias, sus familias y el entorno sociocultural en el que se desenvuelven.

4.3. La dimensión estética y sociocultural

El objetivo principal de la competencia literaria y, en consecuencia, también el mayor logro es conseguir el encuentro entre la obra y el lector. En palabras de Rosenblatt, "the meaning of any text does not lay in the work itself but in the reader's interaction with it" (1986, 125). La dimensión

estética y sociocultural se centra en la interacción necesaria que debe crearse entre el lector y el texto. Para que la experiencia estética se produzca, debe aparecer una respuesta emocional por parte del lector que le haga despertar sus sensaciones y sentimientos y que le provoque una reflexión interna. Rosenblatt define esta experiencia como la síntesis de lo que un lector ya sabe, siente y desea junto con lo que el texto literario ofrece (Connell 2000). Por parte del docente, su objetivo debe ser el mismo: facilitar que el estudiante reflexione a través de la lectura y llegue a experimentar un placer en el mismo acto de pensar y de alcanzar una nueva perspectiva, una nueva conciencia, incluso una nueva concepción de sí mismo. Como indica Bakhtin (1975, 73), "in the game itself there is no aesthetical moment". No es la acción de leer lo que produce placer, sino los pensamientos que provoca la lectura. Esta idea es elemental para que los docentes eviten lo que Rosenblatt denomina la "lectura eferente", esto es, los típicos ejercicios de comprensión lectora que lejos de llevar al alumno a conectar de manera subjetiva con la lectura, le hacen verla como una actividad mecánica e incluso impersonal, incapaz en cualquier caso de producirle ningún tipo de reacción estética. De hecho, la lectura estética requiere conversación y tiempo para pensar y compartir las ideas, no análisis mecanizados ni respuestas estándar. Según Nance, "students who wait for teachers to tell them what each work means never experience what makes people so passionate about literature—the moment when they draw a connection for themselves" (Nance 2010, 70). En definitiva, es la dimensión estética y sociocultural, por tanto, la que hace evolucionar el concepto de competencia literaria ya que busca fomentar las posibilidades del lector de tener una experiencia profunda y significativa con el texto. Al conectar los pensamientos que la lectura estimula con las experiencias propias, el individuo es capaz de alcanzar conclusiones que serían imposibles de experimentar si no las tuvieran en primera persona.

Por esta razón, y con la finalidad de que los estudiantes puedan compartir la experiencia de la lectura y las ideas que una obra les suscita es imperativo que tengan tiempo en el aula para que hablen en pequeños grupos. Una vez que el docente ha logrado que el ambiente de clase sea el propicio para el aprendizaje, la interacción que se produce entre los estudiantes suele generar conversaciones auténticas. En esos momentos, los alumnos no prestan atención al uso de la lengua, sino a los pensamientos que quieren expresar. Si volvemos, por ejemplo, a la lectura de "El etnógrafo" podemos pedirles que compartan su interpretación de la última frase del cuento que veíamos anteriormente. ¿Piensan que Fred llega a utilizar el secreto que obtuvo de las tribus primitivas para vivir su vida? Otra actividad que también es recomendable es comparar unos cuentos con otros, comentar las diferencias o semejanzas de algunos personajes o el enfoque de un mismo tema. Por último, si se contempla que los estudiantes escriban un ensayo sobre un cuento es aconsejable, primero, darles la elección de seleccionar entre dos o tres textos, no imponérselo, y segundo, que, antes de iniciar el trabajo individual, puedan reunirse con otros estudiantes que hayan elegido la misma lectura para comentarla e intercambiar perspectivas iniciales. Con toda seguridad esto les ayudará a conectar con la obra y profundizar en su interpretación personal.

En suma, y como hemos visto a lo largo de este capítulo, la literatura no solo ofrece al alumno la posibilidad de usar la L2 de manera auténtica para producir significados, sino que también le permite crecer como individuo y desarrollar el gusto por la lectura. Desde una orientación ecológica, el rol del docente en este respecto es esencial para brindar oportunidades a los estudiantes de usar la literacidad, las experiencias personales y los conocimientos previos que ya tienen para transformarlos y construir otros nuevos. Partiendo de esa base, podemos concluir que la literacidad, entendida de manera plural como la habilidad de usar el lenguaje para pensar, adquirir y producir conocimiento, conlleva asimismo el desarrollo de otras destrezas como el reconocimiento y la utilización de distintos tipos de texto —oral, escrito y visual—, comprender cómo estos se relacionan entre sí de manera dinámica y, finalmente, deducir cómo

aportan distintos significados en función del contexto cultural y social en el que se producen. Por su parte, la competencia literaria representa un marco didáctico que permite guiar e instruir a los estudiantes con el fin de que sean capaces de aplicar y desarrollar la literacidad —o multiliteracidad— a la hora de trabajar con la literatura hasta alcanzar su máximo potencial, lo que en muchos casos significa conseguir pensar por sí mismos y deleitarse de manera personal con la consecución de una experiencia estética. La asimilación de estas experiencias y la capacidad que adquiere el alumno para transformar y expresar sus pensamientos justifica y hace imprescindible la integración de la literatura en la enseñanza de la lengua.

Nota

1 Este capítulo forma parte del proyecto de innovación "Literacidad y recursos multimodales" UV-SFPIE_GER17-587619. Universitat de València.

Bibliografía recomendada

Bombini, G. 2006. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
Brisk, M. E. 2014. *Engaging Students in Academic Literacies: Genre-Based Pedagogy for K-5 Classrooms*. Londres y Nueva York: Routledge.
Mendoza-Fillola, A. 2004. *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Madrid: Aljibe.
Meyer, M. 2014. *The Compact Bedford Introduction to Literature: Reading: Thinking: Writing*. 10ª ed. Boston, MA: Bedford.
Swaffar, J. y K. Arens. 2005. *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies. (Teaching Languages, Literatures, and Cultures)*. Nueva York, NY: MLA.

Bibliografía citada

American Association of School Librarians. 2011. *Standards for the 21st Century Learner*. Chicago, IL: American Library Association.
Arlandis, S. y A. Reyes-Torres. 2013. *Textos e interpretación: introducción al análisis literario*. Barcelona: Ánthropos.
Bakhtin, M. M. 1975. *Questions of Literature and Aesthetics*. Moscú: Progress Publishers.
Ballester, J. 1999. *L'educació literària*. València: Universitat de València.
Ballester, J. 2015. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Editorial Graó.
Ballester, J. y N. Ibarra. 2009. "La enseñanza de la literatura y el pluralism metodológico". *Ocnos* 5: 25–36.
Batstone, R. 2010. *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Brisk, M. y M. Harrington. 2007. *Literacy and Bilinguism: A Handbook for All Teachers*. Londres y Nueva York: Routledge.
Brumfit, C. J. y R. A. Carter, eds. 2000. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Byrnes, H. 2006. "Perspectives: Interrogating Communicative Competence as a Framework for Collegiate Foreign Language Study". *Modern Language Journal* 90: 244–266.
Carter, R. y J. McRae. 1996. *Language, Literature & the Learner: Creative Classroom Practice*. Essex: Pearson.
Cassany, D. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
Connell, J. M. 2000. "Aesthetic Experiences in the School Curriculum: Assessing the Value of Rosenblatt's Transactional Theory". *Journal of Aesthetic Education* 34 (1): 27–35.
Cooper, D. J., M. D. Robinson, J. A. Slansky y N. D. Kiger. 2012. *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Stamford, CT: Cengage Learning.
Cope, B. y M. Kalantzis. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres y Nueva York: Routledge.
Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Culler, J. 1975. *Structuralist Poetics*. Nueva York, NY: Cornell University Press.

Elliot, J. 2007. *Reflecting Where the Action is. The Selected Works of John Elliott*. Londres y Nueva York: Routledge.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore, MD: University Park Press.

Kern, R. 2000. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kern, R. 2003. "Literacy as a New Organizing Principle for Foreign Language Education". En *Reading between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy*, ed. P. C. Patrikis, 40–59. New Haven, CT: Yale University Press.

Knobel, M. y C. Lankshear. 2014. "Studying New Literacies". *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 58 (2): 97–101.

Kucer, S. B. 2009. *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. 3ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Lacorte, M. 2013. "Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2". *Miríada Hispánica* 6: 21–36.

Lacorte, M. 2015. "Methodogical Approaches and Realities". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte. 99–116. Londres y Nueva York: Routledge.

López-Sánchez, A. 2009. "Re-Writing the Goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence". *The International Journal of Learning* 16 (10): 29–37.

López-Sánchez, A. 2014. "Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group". *Hispania* 97 (2): 281–297.

McGillis, R. 1985. "Literary Incompetence". *Children's Literature Association Quaterly* 10 (3): 144–145.

McRae, John. 1994. *Literature with a Small "l"*. Londres: Macmillan.

Mendoza-Fillola, A. 2001. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza-Fillola, A. 2007. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori.

Mendoza-Fillola, A. 2010. "Las competencias literarias entre las competencias". *Lenguaje y textos* 32: 21–33.

Nance, K. A. 2010. *Teaching Literatures in the Languages*. Boston, MA: Prentice Hall.

Nikolajeva, M. 2010. "Literacy, Competence and Meaning-Making: A Human Sciences Approach". *Cambridge Journal of Education* 40 (2): 145–159.

Ortega, L. 2011. "Second Language Acquisition". En *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, ed. J. Simpson, 171–184. Londres y Nueva York: Routledge.

Paesani, K, Allen, H. W. y B. Dupuy. 2016. *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Reyes-Torres, A. 2014. "Literacy Education: The First Step towards Literary Competence". En *Thinking Through Children's Literature in the Classroom*, eds. A. Reyes-Torres; L. Villacañas-de-Castro; B. Soler-Pardo, 42–52. Newcastle: Cambridge Scholars.

Reyes-Torres, A. y A. Bird. 2015. "Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education". *Childhood Education* 91 (1): 9–15.

Ríos Sánchez, P. 2013. "La literatura en el aula: maestros y métodos". *Miríada Hispánica* 6: 71–102.

Rosenblatt, L. 1986. "The Aesthetic Transaction". *Journal of Aesthetic Education* 20 (4): 122–128.

Sánchez, A. 2008. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Shrum, J. y E. Glisan. 2010. *Teacher's Handbook. Contextualized Language Instruction*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Torell, O. 2001. "Literary Competence beyond Conventions". *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (4): 369–379.

Wells, G. 2010. "Conversation and the Reinvention of Knowledge". En *Readings for Reflective Teaching*, ed. A. Polland, 235–237. Londres: Continuum.

Wyse, D., R. Andrews y J. Hoffman. 2010. *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. Londres y Nueva York: Routledge.

Wray, D., J. Medwell, L. Poulson y R. Fox. 2002. *Teaching Literacy Effectively in the Primary School*. Londres y Nueva York: Routledge.

42
INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN
(Action research)

Carmen Ramos-Méndez y Núria Sánchez-Quintana

1. Introducción

El propósito de este capítulo es presentar y conceptualizar la investigación en acción (IA) como un paradigma, es decir, como una forma de pensar la investigación en el aula. La IA constituye un proceso estructurado de indagación que, a su vez, implica una actuación de innovación pedagógica en el aula. En este capítulo se describen los rasgos distintivos de la IA y los ciclos que conforman su proceso a partir de dos dimensiones esenciales: la IA como método de investigación en educación y como mecanismo para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se considera que los proyectos de IA impulsan el desarrollo profesional de los docentes y, al mismo tiempo, redundan en beneficio de los aprendices. Con el fin de que los profesores encuentren un punto de partida práctico para llevar a cabo posibles proyectos de IA, el capítulo ofrece instrumentos de indagación apropiados y expone algunos ejemplos de proyectos ya realizados. Este trabajo incide especialmente en el papel que juegan la reflexión crítica, el diálogo, la colaboración y la aplicación rigurosa de instrumentos de investigación en este tipo de procesos cíclicos. El capítulo incluye asimismo pautas específicas para implementar proyectos de IA.

Palabras clave: investigación en acción; investigación en el aula; desarrollo profesional; práctica reflexiva; instrumentos de investigación

The goal of this chapter is to present and conceptualize action research (AR) as a paradigm; that is to say, as a way of conceiving research in the classroom. AR is developed through a process of structured inquiry, which implies a concrete form of teaching innovation in the classroom. In this chapter, distinctive characteristics of AR and its cycles are described in light of two essential dimensions: AR as a research paradigm in education and as a mechanism to improve teaching and learning practices. AR projects can be considered to foster teachers' professional development, while benefitting learners. Towards that end, a practical starting point is presented for teachers wishing to undertake future AR projects. Moreover, appropriate research instruments are introduced, and examples of AR projects are described. An emphasis is placed on critical reflection, dialogue and collaboration, and rigorous use of research instruments. Specific guidelines for the implementation of AR are also given.

Keywords: action research; classroom research; professional development; reflective practice; research instruments

2. Estado de la cuestión

Ya desde sus inicios, la investigación en acción fue concebida como un modo de investigar que se caracteriza por indagar en el propio contexto en el que surgen los temas y las preguntas de investigación, sin crear condiciones artificiales (Lewin 1946). Considerado como uno de los máximos promotores de esta metodología, Lewin aboga por una investigación rigurosa, que siga criterios de logro establecidos y, al mismo tiempo, multidisciplinar, que recurra a diferentes campos de conocimiento que arrojen perspectivas complementarias sobre el tema de investigación. Asimismo, este autor propone un ciclo para la realización de proyectos de investigación en acción que desglosa en planificación, acción y recogida de datos sobre el resultado de la acción (Lewin 1946, 38). En este capítulo consideramos la acción (es decir, la práctica profesional), la investigación y la formación como tres vértices de un mismo triángulo.

Los desarrollos posteriores de los planteamientos de Lewin impulsan movimientos de renovación en la didáctica de lenguas segundas (L2) que incorporan un modo de perspectiva crítica y que proponen modelos en los que el docente amplía su rol profesional, adoptando, asimismo, el de investigador y observador de la práctica. En ese sentido, cabe destacar las aportaciones de Stenhouse (1987) y Elliot (1990, 1993), que otorgan valor a la implicación y a la mirada del propio docente como participante y actor de su trayectoria y de una teoría que se genera y cobra sentido desde la práctica y desde el propio contexto de los participantes, y no alejada de estos. En la actualidad, esta idea se ve reflejada en las tres personas que, en opinión de Coghlan y Brannick (2014), deberían estar integradas en la investigación: la primera persona, que indaga por su cuenta sobre temas que le resultan cercanos; la segunda, que se involucra cuando se lleva a cabo investigación colaborativa y dialógica; y la tercera, que al implicarse contribuye a crear comunidades de indagación. Es en esta confluencia de puntos de vista como el potencial de mejora y de desarrollo de los movimientos y comunidades docentes implicados en la indagación logra un alcance más allá del ámbito del aula, ya que cuando la acción se articula de modo colectivo puede propiciar un cambio social susceptible de transformar estructuras (Kemmis y McTaggart 1988).

El modelo de investigación en acción por el que abogamos se atiene a una visión constructivista de la realidad. La persona que investiga lo hace confiriendo significado a unos contenidos y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado (Latorre 2003). Entendemos y proponemos que la investigación debe estar sustentada en una actitud de reflexión crítica, guiada por instrumentos de introspección y envuelta en procesos de autoindagación, así como de indagación colaborativa. Estos representan los elementos que conforman y estructuran un enfoque reflexivo —no prescriptivo— que se propone como exploratorio, colaborativo, creativo, flexible, abierto y volcado en el desarrollo profesional y personal del profesor.

Así, el planteamiento que propone este capítulo se fundamenta en los principios establecidos por Schön (1983), quien propugna la unión entre pensamiento y acción, teoría y práctica, en un aprendizaje vinculado a la experiencia realizado por un practicante reflexivo. Este aprendizaje incorpora la reflexión sobre el propio proceso para constituir un "enfoque reflexivo" (Wallace 1991) que pone el énfasis en que el docente tome conciencia de su propia práctica, reconozca el papel que juegan la teoría y la vivencia en su formación, sitúe su conocimiento en un punto de un progreso continuo en el que pueda vislumbrar los objetivos a alcanzar, evalúe sus logros y sus necesidades, se plantee dudas, se formule preguntas, etc. En la toma de conciencia que resulta de este proceso, la verbalización juega un papel fundamental y debe propiciarse a través de diversos instrumentos y dinámicas (Korthagen 2001). A este respecto, Esteve (2004) y Salaberri (2004)

inciden en la necesidad de un proceso dialógico o de intersubjetividad que pueda provocar una reelaboración del pensamiento acorde con los planteamientos del constructivismo social. La investigación en acción cumple los requisitos que Korthagen (2001, 272) plantea para lo que él denomina "realistic research", es decir, se basa en la práctica docente e involucra a los agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, este autor considera que no hay separación entre investigación teórica de base y la investigación aplicada (Korthagen 2001, 273).

Es en ese ámbito de realidad en el que las corrientes actuales que estudian los procesos de transformación ponen el énfasis en el carácter sistémico de las realidades docentes, especialmente complejas, por la intervención de múltiples dimensiones interconectadas entre sí. En este sentido, y recogiendo elementos de la teoría de la actividad, Engeström y Sannino (2010) conciben las acciones emprendidas y desarrolladas por una comunidad y orientadas a un fin común como el marco de procesos generadores de aprendizaje, que se convierte en motor de transformación y mejora de los colectivos implicados. Estos están involucrados en construir e implementar en su actividad un objeto o concepto nuevo, más amplio y más complejo, mediante un proceso que podría representarse como un ciclo expansivo o en espiral (Engeström y Sannino 2010, 9). Un ciclo de esta naturaleza supone un cuestionamiento de la práctica o del saber aceptados, puesto que incluye un análisis de la situación en sus relaciones internas y sistémicas. En estos procesos colectivos, que se pueden considerar como "laboratorios de cambio", la creatividad, la posibilidad de cuestionamiento y la horizontalidad de las relaciones entre los diversos integrantes de un colectivo son fundamentales y deben tomarse como necesarias en todo proyecto de investigación en acción colaborativa.

Esta revisión del marco teórico fundamenta, a nuestro juicio, la necesidad de que los profesores de español L2 adquieran las competencias necesarias para realizar proyectos de investigación en acción, puesto que de esa manera podrán mejorar su práctica docente de forma rigurosa y reflexiva. Este tipo de investigación revertirá en la mejora de su docencia en un contexto educativo determinado, por ejemplo, en una aula concreta, contribuirá a su desarrollo profesional (Ramos y Montmany 2013) y, además, revertirá en mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Tras estos planteamientos teóricos explicaremos en los siguientes apartados cómo llevar a cabo la aplicación práctica de la investigación en acción, así como algunos instrumentos de investigación útiles para poner en marcha proyectos de este tipo.

3. Consideraciones metodológicas

La investigación en acción permite ejecutar de manera sistemática y rigurosa la ya mencionada unión entre teoría y práctica, combinando conocimientos teóricos relevantes sobre el tema o los temas que surgen de la observación de lo que ocurre en el aula con modificaciones en la práctica docente. En este modo de investigación, planificar, actuar, observar y reflexionar constituyen las acciones fundamentales que impulsan y guían cada proyecto que, en su desarrollo, constituye un ciclo. Diversos autores explican dicho ciclo de forma más o menos detallada; entre ellos destacan Nunan (1992), Zuber-Skerritt (1992), van Lier (1994), Wallace (1998), Burns (1999), McKernan (1996), Latorre (2003), Richards y Farrell (2005), Pine (2009), Cohen, Manion y Morrison (2011) y Coghlan y Brannick (2014).

Por nuestra parte, hemos considerado oportuno desglosar el proyecto de IA en ocho pasos clave (Figura 42.1). Tras identificar una posible área de mejora (1) y de realizar y analizar una investigación preliminar (2, 3), el profesor planifica una intervención específica en su docencia (por ejemplo, un cambio en su forma de gestionar la dinámica de grupos) (4), la lleva a cabo en el aula (5), observa sus efectos tras recoger datos relevantes (véase más adelante la descripción

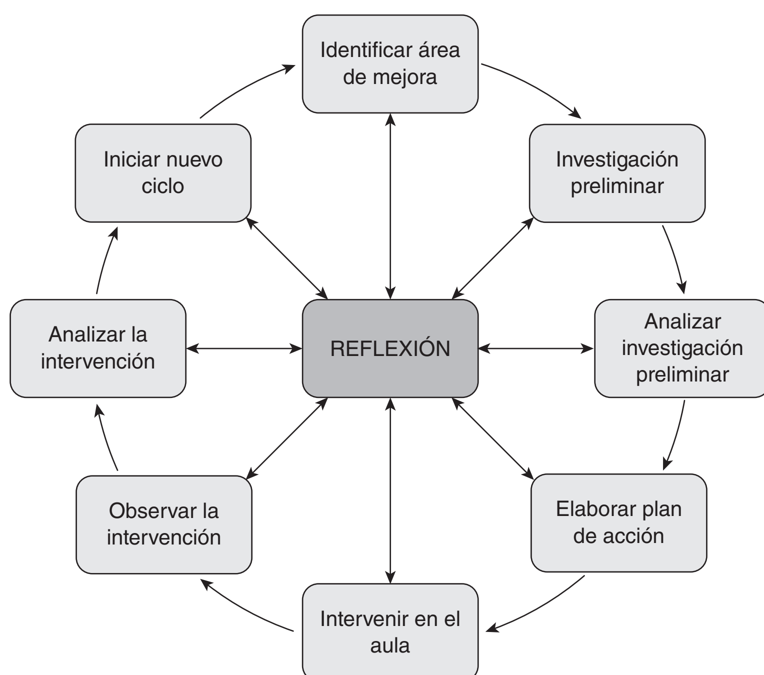


Figura 42.1 Esquema del ciclo de investigación en acción

de los instrumentos de investigación) (6), reflexiona sobre la incidencia de esa intervención de manera fundamentada, puesto que tiene datos para hacerlo, extrae sus conclusiones (por ejemplo, seguir incidiendo en la innovación introducida, desistir de ella o planificar otra más efectiva) (7) y, si lo considera necesario, vuelve a iniciar el ciclo (8). Explicaremos cada uno de estos pasos y ofreceremos ejemplos concretos de proyectos de IA siguiendo este mismo esquema en la última sección del capítulo.

Como procesos inherentes a la investigación en acción, se encuentran la *observación* —auto-observación u observación entre iguales— (Allwright 1988; Allwright y Bailey 1991) y la reflexión dialogada —*retroalimentación*— sobre la acción e innovación observadas (Fitzpatrick 1995).

La *observación* de la acción de enseñanza-aprendizaje es entendida como una experiencia colaborativa, situada en un contexto. Se trata de crear conocimiento desde la acción, tanto de modo exploratorio —qué ocurre y de qué modo se lleva a cabo el aprendizaje— como focalizado —observación de un fenómeno que tiene cierto interés para docentes y aprendices y que puede ser modificado y mejorado (Van Lier 1997; Camps 2001; Cots 2004)—. Para que el posterior proceso de análisis y reflexión sobre la actuación observada permita un mayor alcance y comprensión en diversas capas y dimensiones, conviene que la clase sea grabada en audio o vídeo. Además, según el grado de focalización que se le quiera otorgar al fenómeno de interés, es útil usar diversos instrumentos de observación —plantillas, listas, rúbricas, etc—. diseñados con variadas intenciones y grados de concreción (véase Wajnryb 1992).

La *retroalimentación* en sesión dialogada de análisis sobre la acción y la innovación, como sesión entre diversos participantes del proceso de IA, propicia la verbalización a través de la cual el pensamiento accede a un nuevo nivel de conciencia. Se pretende una toma de conciencia que constituye la base del pensamiento y de la acción y cuya función es la de organizar las

experiencias intelectuales y afectivas en un sistema de pensamiento que permita al individuo interactuar con su entorno con un cierto nivel de control sobre las posibles consecuencias de esa interacción. Desde una actuación no consciente se puede alcanzar una metaconciencia y una conciencia crítica a través de un diálogo entre iguales que propicia la exploración y la comprensión de las acciones (Underhill 2000; Heron 2001). Todo ello favorece el conocimiento de los puntos de vista del otro y modifica las perspectivas de quienes participan en el diálogo, por tanto será susceptible de provocar un cambio de actitud (Salaberri 2004), siempre y cuando los participantes sean capaces de moverse desde posiciones o interpretaciones iniciales.

La IA se sirve preferentemente de *instrumentos* característicos de la investigación cualitativa que propician la introspección y la reflexión sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. Su finalidad principal es recoger datos detallados y bien contextualizados (*situated* en la bibliografía en inglés) que nos permitan diseñar acciones de mejora, evaluarlas posteriormente y redefinirlas.

De los múltiples instrumentos que ofrecen oportunidades de indagación y toma de conciencia, tanto por parte del profesor como del alumno, nos centraremos en los siguientes, por considerarlos especialmente adecuados para procesos de IA: el diario, las entrevistas, los cuestionarios, la guía de autoevaluación, las historias de vida lingüística y las metáforas. La observación de la clase —observación y retroalimentación entre iguales— se realiza con instrumentos estructurados de observación (plantillas, guías, etc.) (véase el Capítulo 44 de Verdía en este volumen).

El *diario* es un recuento en primera persona de hechos, acontecimientos o situaciones que el autor ha experimentado. Se suele distinguir entre diarios de enseñanza, escritos por docentes sobre su práctica en el aula, y diarios de aprendizaje, cuyos autores son aprendices que relatan su proceso de aprendizaje. Pueden ser libres, es decir, no estructurados ni restringidos a un tema en concreto, o focalizados, estructurados con preguntas de reflexión y referidos a un ámbito temático determinado. Constituyen un importante instrumento introspectivo que fomenta la reflexión sobre, por ejemplo, experiencias de enseñanza y de aprendizaje, creencias, actitudes, motivación, el papel del profesor y el del alumno, el proceso de construcción de conocimiento, etc. Su análisis se realiza rastreando patrones y temas recurrentes, que pueden agruparse en categorías, con el fin de comprobar cuáles son las afirmaciones clave dependiendo del aspecto que se desee investigar. Bailey (1990) es una de las pioneras en el uso y estudio de los diarios en el aula de lengua. Bailey y Ochsner (1983) aportan pautas importantes para el uso de los diarios y describen el proceso de investigación basado en estos instrumentos (véase Porlán y Martín 2004 y Zabalza 2004).

Las *entrevistas*, especialmente las etnográficas, constituyen un importante instrumento de investigación que favorece la introspección y la retrospección. Nos referimos aquí a entrevistas semiestructuradas, que se orientan según una guía flexible de preguntas abiertas y cuyo principal objetivo es facilitar una interacción lo más rica posible y que nos proporcione datos detallados sobre el contexto educativo que deseamos investigar. Se trata de un instrumento que favorece una de las premisas básicas de la investigación en acción: el proceso conjunto de construcción de conocimiento (Kvale 1996). Cohen, Manion y Morrison (2011) hacen una amplia y detallada revisión de las entrevistas como instrumento de investigación, con información explícita sobre su aplicación. En cuanto a su análisis, puede hacerse de forma similar a los diarios, rastreando patrones recurrentes, o también relacionando palabras clave con el contexto en el que aparecen (Ramos 2005).

Los *cuestionarios* son uno de los instrumentos de investigación más usados. El proceso de investigación basado en un cuestionario consiste en planificación general del tema y planteamiento de los objetivos de investigación (¿qué quiero saber en concreto?); operacionalización (¿cómo redacto preguntas para llegar a obtener información sobre lo que deseo investigar); pilotaje

(administración del cuestionario como prueba preliminar para comprobar, por ejemplo, que las preguntas son fácilmente comprensibles y que la estructura es adecuada); administración del cuestionario al grupo meta y análisis de los datos obtenidos. En un cuestionario se pueden plantear preguntas abiertas, que permiten una respuesta libre, y cerradas, que ofrecen solo determinadas opciones para contestar. Entre estas últimas Cohen, Manion y Morrison (2011) distinguen varios tipos, de los que seleccionamos los que consideramos más útiles para profesores que desean iniciar un proyecto de IA:

- Preguntas dicotómicas: sí/no, verdadero/falso, etc.
- Preguntas de opción múltiple.
- Preguntas de priorización (¿qué aspecto es más importante?).
- Preguntas basadas en escalas, como la escala de Likert, que va, por ejemplo, desde "estoy completamente de acuerdo" hasta "no comparto en absoluto esa opinión".
- Preguntas basadas en puntuación: el encuestado reparte puntos entre diferentes opciones de respuesta según un criterio determinado.

Es recomendable combinar preguntas, por ejemplo, a partir de una pregunta dicotómica (A: sí/B: no), en cuyo caso la opción A da acceso a una pregunta determinada y la opción B a otra diferente. En este caso (sí/no), se trata de una pregunta filtro. Las preguntas subsiguientes son preguntas contingentes, puesto que dependen de la pregunta filtro (Dörnyei 2010; Cohen, Manion y Morrison 2011).

Tradicionalmente se usaba el papel como soporte para los cuestionarios. Cada vez más se aplican cuestionarios en línea, sobre todo desde que disponemos de herramientas accesibles en Internet, gratuitas en su versión básica, y fáciles de usar como Google Forms. Todas estas herramientas permiten usar diferentes tipos de preguntas y formatos y son intuitivas para los encuestados. La ventaja de utilizar un cuestionario en línea es que el análisis de los datos se realiza de forma automática. El inconveniente es que el retorno de respuestas suele ser menor que con un cuestionario en papel que se responde *in situ*.

La *guía de autoevaluación* consiste en un soporte estructurado que propicia la reflexión crítica por parte del profesor —y de los aprendices— tras la acción docente. Se trata no solo de una revisión reflexiva sobre la clase, sino también de la representación y explicitación de alternativas, de cómo se podrá manejar la situación en una próxima oportunidad. Suele completarse de forma inmediata después de la clase —para que no pierda el carácter vivencial y el canal más emocional— y es útil para guiar la sesión de retroalimentación compartida.

Las *historias de vida lingüística* son narraciones en primera persona de las experiencias vividas y de los contextos en las que estas han tenido lugar. Se trata de instrumentos abiertos en los que la persona, con la propia selección, indica elementos relevantes para ella. Permiten captar la formación de trayectorias (Bertaux 1997) y conocer mediante qué mecanismos y procesos los docentes y aprendices se representan su propio aprendizaje de lenguas. A través de estas se llega a una mejor comprensión de lo vivido y de los mecanismos implícitos que determinaron las vivencias formativas en el aprendizaje de lenguas (Sánchez-Quintana y Birello 2013) y ayudan a promover la autoconsciencia de lo que uno es y quiere llegar a ser (Fons y Palou 2013).

Las *metáforas* suponen el uso de medios no verbales para expresar las representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje y pueden ofrecer claves para la comprensión de ciertos fenómenos relacionados con el devenir de la clase. Por medio de dibujos o de medios visuales (Kalaja *et al.* 2017) realizados por aprendices o docentes, los individuos expresan asociaciones que dan a conocer ideas y representaciones que afloran desde niveles menos conscientes, que no atienden del todo a la dimensión conceptual y que, por tanto, pueden ser difíciles de verbalizar (Borg *et al.* 2014).

El docente que quisiera llevar a cabo un proyecto de IA tiene a disposición los instrumentos de investigación que se acaban de presentar, aplicables de forma individual o en combinación. En este sentido, y con el propósito de que la investigación gane en rigurosidad, destacamos la triangulación como un medio para tener en cuenta diferentes perspectivas procedentes de los participantes del hecho docente y de diversos instrumentos que nos ayudan a comprender mejor una realidad concreta. Si bien es cierto que un solo docente puede realizar proyectos de IA, es conveniente contar con la colaboración de compañeros que aporten otras perspectivas al hecho docente y que revisen ciertas fases del proceso, como el análisis de datos. La colaboración configura comunidades de aprendizaje profesional y, además, dota a la IA de mayor rigurosidad (Burns 1999).

Una vez hemos presentado algunos instrumentos prácticos para desarrollar proyectos de IA, pasamos en el siguiente apartado a explicar el proceso paso a paso y a exponer dos ejemplos de proyectos de IA con el fin de ofrecer pautas concretas.

4. Pautas para implementar proyectos de investigación en acción

Las pautas se organizarán de acuerdo con la estructura cíclica presentada anteriormente y característica de la IA (Nunan 1992; Latorre 2003). En este apartado explicamos paso a paso el ciclo visualizado en la Figura 42.1, ejemplificando cómo desarrollar cada paso en relación con un tema concreto: el estudio de la interacción en el aula.

4.1. Los pasos de un ciclo de IA

A continuación exponemos los pasos requeridos para completar un ciclo de IA, empezando por su enumeración. Más abajo se explica cada uno de ellos de forma más detallada.

1) Identificación de áreas de investigación y mejora
2) Investigación preliminar
3) Análisis y valoración de la investigación preliminar
4) Elaboración de un plan de acción
5) Intervención en la práctica docente y aplicación de cambios a la misma
6) Observación de la intervención
7) Análisis y valoración de la intervención
8) Inicio de un nuevo ciclo

1) Identificación de áreas de investigación y mejora. Generalmente, un docente reflexivo realiza esta tarea a lo largo de su vida profesional, puesto que identifica aspectos de su práctica que considera conveniente mejorar. Cuanto más concretos sean estos aspectos, más fácil será acometer el proyecto de IA. Un ejemplo de un área a mejorar puede ser la gestión de la interacción en el aula.

2) Investigación preliminar. Es preciso recabar información sobre la práctica docente antes de llevar a cabo cualquier cambio. Esto se puede hacer, por ejemplo, mediante parrillas de observación, cuestionarios, diarios u otro instrumento. En el caso de querer investigar la interacción en el aula, estas herramientas se centrarán en registrar cómo interactúan profesor y alumnos y estos entre sí en el aula, cuánto tiempo hablan los alumnos y cuánto el profesor, etc.

3) Análisis y valoración de la investigación preliminar. Los datos recogidos en la fase de investigación preliminar se analizan buscando temas o patrones recurrentes, indicios de problemas o discrepancias entre planificación de la clase y actuación docente. A partir de este

análisis, el docente establece hipótesis, empezando a definir un posible ámbito de actuación. En línea con el ejemplo, ese análisis proporciona al docente información objetiva sobre la interacción en su aula.

4) Elaboración de un plan de acción. El docente establece una secuencia de actividades para introducir algún cambio que contribuya a mejorar el aspecto concreto que identificó en la primera fase. El plan de acción puede determinar los cambios previstos en la programación de la clase, cómo se piensan realizar, cuándo y con qué herramientas. Por ejemplo, el profesor puede decidir dedicar más tiempo de clase a actividades de aprendizaje cooperativo o modificar su gestión del aula.

5) Intervención en la práctica docente y aplicación de cambios a la misma. En esta fase se pasa a la acción en el aula. El docente aplica los cambios que haya decidido. Por ejemplo, pone en práctica actividades de aprendizaje cooperativo. Es conveniente grabar la intervención en vídeo para su posterior análisis.

6) Observación de la intervención. Durante la intervención didáctica en la que se implementan los cambios se recogen datos que den cuenta de los mismos. Por ejemplo, un compañero del docente observa la clase utilizando una parrilla focalizada en los diferentes tipos de interacción que se dan en el aula.

7) Análisis y valoración de la intervención. Se analizan los datos recogidos en la fase de observación para comprobar qué efecto han tenido las modificaciones aplicadas. Por ejemplo, tras analizar la parrilla de observación se concluye que, a pesar de las actividades de aprendizaje cooperativo realizadas, el centro de la interacción en el aula sigue siendo el docente.

8) Inicio de un nuevo ciclo. Se delimita mejor el ámbito de mejora y se especifican nuevas áreas de observación, que pueden ser más concretas que las establecidas al principio del proceso. Es el momento de difundir la investigación con un primer informe que no necesariamente es definitivo, puesto que la IA es un proceso cíclico. A este respecto puede consultarse McNiff (2016a), quien incluye recomendaciones prácticas para la escritura de este tipo de informes. Todo proceso de IA puede tener diversos grados y alcances. Desde una modesta intervención de cambio en el aula —estructurada y monitorizada— hasta un gran proyecto de centro que suponga modificaciones en cuestiones curriculares o metodológicas que involucren a todo el claustro de profesores. A lo largo de su trayectoria docente, conviene que el profesor revise y revalide su modo de actuación. Esto no necesariamente tiene que suponer una gran inversión de tiempo, de planificación, de alcance, puesto que puede abordarse desde diversas dimensiones y, de ese modo, adecuarse a las posibilidades, contextos y condiciones en las que se desenvuelve el profesor.

4.2. Ejemplos de proyectos de IA

Presentamos a continuación dos experiencias concretas que ilustran dos dimensiones de proyectos de IA con el fin de alentar a los profesores a que inicien sus propios proyectos. Para facilitar la lectura, utilizamos en los dos la misma secuencia que acabamos de explicar paso a paso. Haciendo transparente este proceso, consideramos asimismo que se facilita su replicación, es decir, su aplicación en otros contextos educativos.

4.2.1. Caso 1. Qué tratamiento darle a la gramática en mis clases

El proyecto fue llevado a cabo en una escuela de idiomas en España, en un curso de español L2 de nivel B2 (tres semanas). La profesora trabajaba con grupos reducidos, en este caso cinco alumnos de L1 francés e inglés. Junto con una colega del centro, se plantea llevar a cabo una indagación sobre aspectos que despiertan su interés y su preocupación, con ánimo de explorar

de forma colaborativa su propio entorno de docencia, su actuación y la manera en la que esta es percibida por sus propios alumnos.

La primera fase —*Identificación de áreas de investigación y mejora*— consistió en una sesión de interacción reflexiva entre la profesora y dos colegas, y las preguntas que guiaron la sesión fueron: ¿Qué me preocupa como profesora? ¿Qué creo que puedo mejorar en la clase (sobre mi actuación, la de los alumnos, el ambiente, el espacio, el material, etc.)? Algunas de las impresiones de la profesora fueron:

> Hago clases muy inductivas. A veces creo que algunos alumnos tienen la sensación de que no hacemos gramática. Una alumna me lo dijo en un curso. Quizás porque no la presento en la pizarra; voy haciendo con ellos, a través de los textos, los ejercicios de reflexión, etc. Tengo la sensación de que los alumnos esperan que haga otras cosas, quizás usar más materiales complementarios, carteles, fotos, películas.

La profesora inició la redacción de un diario en el que hacer anotaciones y reflexiones y que acompañó todo el proceso.

La primera sesión de diálogo, que involucró a tres profesoras, activó dinámicas de intersubjetividad. Las primeras impresiones de la profesora se ampliaron con las impresiones y apreciaciones de las personas que compartían el proceso y de este modo permitieron apreciar la situación desde ángulos diversos que confirieron una nueva perspectiva de esta.

Las personas que participaron en el proyecto se plantearon pasar a la *Investigación preliminar*, la fase de observación de los fenómenos a analizar y modificar; esta fue orientada por las preguntas: ¿qué pasa en el aula?, ¿cómo lo valora el profesor o los propios alumnos? Es este punto del proceso un momento oportuno para recurrir a la teoría y plantearse: ¿qué dice la teoría sobre esta cuestión?

En este caso, la clase de la profesora fue observada por una colega del departamento de formación docente y grabada en vídeo. En la fase preliminar se consideró oportuno usar un instrumento para una recogida y análisis de datos; este consistió en un cuestionario abierto que completaron los alumnos, la profesora y la observadora al finalizar la clase. En él se formularon tres preguntas: a) qué has aprendido/enseñado hoy en la clase, b) qué te ha ayudado a aprenderlo/enseñarlo, y c) qué sugerencias tienes para las próximas clases (actividades, materiales, etc. que consideras podrían favorecer el aprendizaje/la enseñanza).

En las respuestas, los alumnos coincidieron en reconocer la variedad de objetivos, tanto léxicos como pragmáticos o morfosintácticos. Todos aludieron a la interacción en clase como elemento que impulsa el aprendizaje. Como soportes que incentivan el aprendizaje, dos de los alumnos mencionaron el libro de curso, y solamente uno de ellos la pizarra o la información de la profesora. No parecía que hubiera una preocupación especial en el grupo sobre el tratamiento de la gramática (solamente una de las alumnas lo mencionó), pero sí sobre las estrategias, a las que aludió una de las alumnas. Los alumnos hicieron propuestas sobre soportes y dinámicas que no se habían implementado en la clase hasta entonces.

En la *Elaboración de un plan de acción*, las preguntas guía fueron: ¿de qué modo puedo mejorar la situación?, ¿cómo voy a intervenir en clase? y ¿qué cambios voy a efectuar respecto a las últimas clases?

El plan que se marcó la profesora incluyó hacer la gramática más explícita en la clase. Sin abandonar una aproximación inductiva en el tratamiento de la materia del curso, se propuso incluir sistematizaciones en la pizarra, así como incorporar nuevas dinámicas y soportes que los alumnos habían sugerido (películas, actividad de rol, etc.). El plan contempló llevar a cabo una nueva observación de clase y pasar de nuevo el cuestionario tras las modificaciones introducidas en el discurrir de la segunda semana del curso. El plan de acción determinó diversos tipos de

intervención que la profesora elaboró y compartió con la colega que seguía el proyecto y que participaba en las fases de diálogo y retroalimentación.

La siguiente fase fue la de *Intervención. Aplicación de los cambios. Acción.* A lo largo de la segunda semana del curso, la profesora hizo sistematizaciones en la pizarra, trabajó contenidos a través de una película, llevó a cabo una actividad de rol, etc. Además, como práctica que se incorporó a modo de hábito, al final de las clases, la profesora preguntaba a los alumnos qué habían aprendido ese día a los largo de las cuatro horas y recogía impresiones en su diario. Al final de la semana, la colega que acompaña el proceso efectuó una nueva observación y grabó la clase.

La profesora, la observadora y los alumnos respondieron de nuevo a los cuestionarios. Tras la intervención a lo largo de una semana en clases diarias, las profesoras se reunieron para elaborar un *análisis y valoración de la intervención*. En un diálogo reflexivo, analizaron los cuestionarios y los efectos de la intervención. La alumna que requería más gramática y vocabulario, manifestaba: "ha habido más gramática y vocabulario esta semana". Otros alumnos valoraban la variedad de dinámicas. La profesora se había sentido bien en las sistematizaciones en la pizarra, había dedicado más tiempo a la preparación de las clases. Era consciente de que en niveles avanzados también es oportuno y conveniente la variedad de dinámicas y soportes; reconoció que solía ponerlo en práctica especialmente en niveles elementales, aunque no tanto en otros niveles. En la retroalimentación, la colega observadora apuntó otra posible área de intervención: la monitorización de la interacción oral. La profesora estuvo de acuerdo en tratar este aspecto en el futuro.

Como fase final, y tras los cambios observados en los datos, fue preciso elaborar un *nuevo plan de acción* que hiciera posible continuar con las mejoras tras la nueva comprensión de la actuación y que estructurara nuevas fases que orientaran a la profesora en el planteamiento de nuevos retos. En este sentido se propuso aplicar diversas formas de monitorización: revisar contenidos relacionados con la materia, llevarla a cabo más regularmente en las clases así como pedirle a un colega que observara la clase en un futuro próximo. De este modo se inició un nuevo ciclo de IA. Finalmente, se acordó difundir la investigación en unas futuras jornadas de formación del profesorado.

4.2.2. Caso 2. Fomentar la autonomía de aprendizaje mediante el trabajo con portafolio

Este proyecto está actualmente en curso y su duración hasta ahora es de cuatro meses. Consiste en que una profesora de español L2 de nivel universitario en Alemania intenta potenciar la autonomía de aprendizaje de sus alumnos (nivel A2-B1, principiante alto-intermedio bajo) antes de que estos pasen un semestre estudiando o trabajando en el extranjero. El proyecto debe servir también para reflexionar sobre la conveniencia de introducir un portafolio como instrumento de reflexión y de retroalimentación en los cursos de español L2 con orientación profesional de una carrera de grado.

La fase inicial de todo proyecto de IA, *Identificación de áreas de investigación y mejora*, fue el resultado del pilotaje de un modelo de portafolio en cursos de escritura por parte de la profesora responsable de este proyecto, que identificó la autonomía de aprendizaje y la autorregulación por parte de los alumnos como aspectos clave cuando se están preparando para pasar un semestre en el extranjero. La profesora se planteó estas preguntas: ¿Cómo se pueden propiciar en el aula mecanismos mediante los cuales el alumno tome decisiones para poder avanzar por su cuenta en su aprendizaje? ¿Cómo fomentar, por tanto, su autonomía? ¿Cómo impulsar a los alumnos para que decidan qué y cómo les conviene aprender? ¿Cómo potenciar procesos de reflexión necesarios para ello? ¿Cómo hacer que conozcan estrategias y herramientas que les ayuden a conseguirlo?

En una *Investigación preliminar* realizada en cursos en los que se pilotó el portafolio previamente, la profesora y otra compañera recogieron datos mediante la reflexión final escrita que formaba parte del portafolio y de un diario de aprendizaje en línea. Dichos datos aportaban información sobre el uso que los alumnos hacían del portafolio, las ventajas y los inconvenientes que percibían y si su uso había cambiado su visión del propio aprendizaje. Esta investigación previa se analizó y valoró, y se observaron los siguientes patrones recurrentes:

- Los alumnos consideraban el portafolio como un instrumento potencialmente útil.
- A pesar de que veían la ventaja de poder presentar sus trabajos en español, los alumnos empezaban a utilizar el portafolio, pero lo abandonaban bastante pronto.
- Los alumnos tenían dudas sobre cómo utilizar el portafolio como herramienta de aprendizaje y de reflexión.

Después de este análisis se comprobó la necesidad de apoyo explícito al portafolio por parte de la profesora, quien decidió potenciar su uso como instrumento de reflexión, puesto que los alumnos habrían de decidir qué muestras de trabajo incluirían, justificando por qué.

Llegada la hora de *elaborar un plan de acción*, la profesora planificó el semestre de preparación a la estancia en el extranjero incluyendo trabajo con un portafolio simple como archivo de trabajos, pero también programó una sesión introductoria y dos sesiones de retroalimentación sobre el portafolio a mediados y al final del semestre. En el diálogo establecido durante esas sesiones entre la profesora y cada uno de los alumnos se revisó y se comentó el contenido del portafolio, se determinaron aspectos, tanto de lengua como de estrategias de comunicación, en los que el alumno iba progresando y se acordaron otros que se deberían abordar a continuación. La profesora explicitó el apoyo que ella podría ofrecer en cada caso. El plan de acción incluía, asimismo, diversos documentos y tareas de escritura que la profesora había elaborado para estructurar y guiar el trabajo de portafolio. Dichos documentos proporcionaban información sobre la herramienta, mientras que las tareas estaban diseñadas para obtener datos sobre la reflexión de los alumnos en base a muestras concretas de trabajo.

En la fase de *Intervención en la práctica docente y aplicación de cambios* una modificación importante con respecto a cursos anteriores consistió en utilizar tres de las sesiones del curso como sesiones de retroalimentación individualizada. Por tanto, no serían las clases a las que estaban habituados los alumnos, sino que en ellas la profesora propuso dos o tres tareas de escritura para que los alumnos eligieran una y trabajaran de forma individual o cooperativa. Como se trataba de un grupo de unos 10 alumnos, la profesora podía atender a los alumnos mientras estos escribían, pero tenía de 5 a 10 minutos para reunirse con cada alumno y realizar la retroalimentación dialógica mencionada anteriormente.

Para *observar la intervención*, la profesora iba escribiendo un diario que incluía los acuerdos tomados con cada alumno así como sus impresiones sobre todo el proceso. Además, al final del semestre, los alumnos escribieron un documento con su percepción del trabajo del curso centrándose en su uso del portafolio. De esta forma se recogieron datos desde la perspectiva de los alumnos.

El *análisis* y la valoración de la intervención muestran una percepción positiva de los alumnos con respecto al portafolio, pero, sobre todo, en relación con las sesiones de retroalimentación. Resumimos de forma somera los resultados:

- La percepción de logro de los alumnos quedó patente. Fue esencial que compararan muestras de trabajo concretas y que revisaran los acuerdos tomados con la profesora.

- Los alumnos mostraron un mayor control de factores generadores de ansiedad, como no disponer de suficiente vocabulario al abordar una situación comunicativa. Los datos reflejaban el uso de diferentes estrategias para afrontar esa dificultad.
- En cuanto a la dimensión afectiva, la autoestima de los alumnos como aprendices aumentó. Esto se hizo especialmente patente en el documento elaborado al final del semestre por los alumnos.
- Los datos reflejaban, también, las dudas de los alumnos sobre si podrían seguir ejerciendo ese control reflexivo sobre su proceso de aprendizaje cuando no tuvieran el andamiaje proporcionado por la profesora.

Este último resultado invita a iniciar un *nuevo ciclo* de IA, que continuará con la recogida de datos de los alumnos cuando estos regresen de su semestre en el extranjero. Además, en la planificación del siguiente semestre, la profesora incluirá en un curso de nivel B1+/B2 (intermedio) una aplicación similar del portafolio.

Estos dos casos sirven como ejemplo para mostrar cómo se puede implementar un proyecto de IA con objetivos y en contextos diferentes. Otros ejemplos y pautas se pueden consultar en Ramos y Montmany (2013), donde se describe detalladamente otro caso de IA cuyo tema es la formación en estrategias de aprendizaje de vocabulario con alumnos universitarios, en McNiff y Whitehead (2005), en McNiff (2016b) y en Burns (2010), que, además, ofrece indicaciones muy útiles sobre consideraciones éticas en torno a la IA. Para comprobar la calidad de un proyecto de IA con criterios explícitos véase Huang (2010).

Tras la revisión teórica y práctica, y a modo de conclusión, se hace evidente la multiplicidad de funciones de un buen profesional. Además del rol de enseñantes, los profesores deben incorporar a la compleja identidad docente el de investigadores. Investigar en este campo implica formularse preguntas pertinentes, inspiradas por una acción contextualizada y relacional y directamente vinculadas a esta. Es decir, el docente ha de abrir interrogantes que conduzcan a indagar sobre la práctica y que involucren a otros implicados en el proceso, tanto aprendices como colegas de profesión. El objetivo es expandir un conocimiento que nos lleve a hallar respuestas abiertas que impulsen un nuevo ciclo de intereses e interrogantes. Investigar es siempre una experiencia de transformación que genera innovación, supone un avance en la trayectoria profesional y nos permite aprender sobre nuestra actividad profesional y sobre nosotros mismos como personas.

Actualmente los programas de formación del profesorado propician ya la reflexión unida a la práctica docente como eje de la trayectoria formativa. Además, es necesario promover la IA en los centros y apoyar la labor investigadora del profesorado, dado que esta redundará en una mejora de la enseñanza y en un claro beneficio para los aprendices. Alentamos, pues, al docente a impulsar iniciativas de investigación sobre la acción y a desarrollar su faceta de investigador inherente a un perfil de profesional reflexivo.

Bibliografía recomendada

Elliot, J. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Huang, H. B. 2010. "What is Good Action Research?: Why the Resurgent Interest?". *Action Research* 8: 93–109.

Kemmis, S. y R. McTaggart. 1988. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 2ª ed. Barcelona: Graó.

McNiff, J. 2016b. *You and your Action Research Project*. 4ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Bibliografía citada

Allwright, D. 1988. *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman.

Allwright, D. y K. M. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom, an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, K. M. y R. Ochsner. 1983. "A Methodological Review of the Diary Studies: Windmill Tilting or Social Science?" En *Second Language Acquisition Studies*, eds. K. M. Bailey, M. H. Long y S. Peck, 188–198. Rowley, MA: Newbury House.

Bailey, K. M. 1990. "The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs". En *Second Language Teacher Education*, eds. J. C. Richards y D. Nunan, 215–226. Cambridge: Cambridge University Press.

Bertaux, D. 1997. *Les récits de vie*. París: Nathan.

Borg, S., Birello, M., Civera, I. y T. Zanatta. 2014. "The Impact of Teacher Education on Pre-service Primary English Language Teachers". *British Council Research Papers* 14.03. Londres: British Council.

Burns, A. 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burns, A. 2010. "Action Research". En *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, eds. B. Paltridge y A. Phakiti, 80–97. Londres: Bloomsbury.

Camps, A., ed. 2001. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Coghlan, D. y T. Brannick. 2014. *Doing Action Research in your Own Organization*. 4ª ed. Londres: Sage.

Cohen, L., Manion, L. y K. Morrison. 2011. *Research Methods in Education*. 7ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Cots, J. M. 2004. "¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado". En *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, eds. D. Lasagabaster y J. M. Sierra, 15–50. Barcelona: ICE-Horsori.

Dörnyei, Z. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Elliott, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Engeström, Y. y A. Sannino. 2010. "Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges". *Educational Research Review* 5 (1): 1–24.

Esteve, O. 2004. "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". En *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, eds. D. Lasagabaster y J. M. Sierra, 79–118. Barcelona: ICE-Horsori.

Fitzpatrick, F. 1995. "Observation and Feedback: Peering at your Peers". *The Teacher Trainer* 9 (2): 14–16.

Fons, M. y J. Palou. 2013. "Relats de vida lingüística". *Articles* 61: 5–8.

Heron, J. 2001. *Helping the Client: A Creative Practical Guide*. 5ª ed. Londres: Sage.

Kalaja, P., A. M. F. Barcelos y M. Aro. 2017. "Revisiting Research on Learner Beliefs: Looking Back and Looking Ahead". En *The Routledge Handbook on Language Awareness*, eds. P. Garrett y J. Cots. Londres y Nueva York: Routledge.

Korthagen, F. A. 2001. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.

Kvale, S. 1996. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lewin, K. 1946. "Action Research and Minority Problems". *Journal of Social Issues* 2 (4): 34–46.

McKernan, J. 1996. *Investigación-acción y currículum*. 2ª ed. Madrid: Morata.

McNiff, J. 2016a. *Writing up your Action Research Project*. Londres y Nueva York: Routledge.

McNiff, J. y J. Whitehead. 2005. *Action Research for Teachers: A Practical Guide*. Londres y Nueva York: Routledge.

Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pine, G. J. 2009. *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Porlán, R. y J. Martín. 2004. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

Ramos, C. 2005. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.

Ramos, C. y B. Montmany. 2013. "Reflexión e investigación en el aula como motores del desarrollo docente". *Miríada Hispánica* 6: 135–151.

Richards, J. C. y T. S. C. Farrell. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salaberri, M. S. 2004. "Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación". En *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, eds. D. Lasagabaster y J. M. Sierra, 51–78. Barcelona: ICE-Horsori.

Sánchez-Quintana, N. y M. Birello. 2013. "Innovació i relats de vida lingüística: el cas d'un professor de llengua estrangera". *Articles* 61: 36–44.

Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practicioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York, NY: Basic Books.

Stenhouse, L. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Underhill, A. 2000. "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 143–158. Madrid: Cambridge University Press.

Van Lier, L. 1994. "Action Research". *Sintagma* 6: 31–37.

Van Lier, L. 1997. "Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an Ecological Perspective". *TESOL Quartely* 31 (4): 783–786.

Wajnryb, R. 1992. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. J. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zabalza, M. A. 2004. *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zuber-Skerritt, O. 1992. *Professional Development in Higher Education*. Londres: Kogan Page.

43
PROFESORES NO NATIVOS
(Non-native teachers)

Amy S. Thompson y Jhon A. Cuesta Medina

1. Introducción

En este capítulo se plantea que establecer comparaciones entre los docentes de español como segunda lengua (L2) en función de su competencia nativa o no nativa del idioma resulta incongruente con los objetivos pedagógicos que gobiernan la enseñanza de una L2. En el primer apartado, se consideran las problemáticas y consecuencias derivadas de dicha distinción y se hace hincapié en las investigaciones en español y en otras L2 que no plantean la separación entre estos dos tipos de profesor, sino que los presentan bajo un mismo denominador común: la enseñanza de la lengua. En la siguiente sección, se analizan algunos estudios centrados en las percepciones generalizadas sobre los profesores no nativos y su importancia en la enseñanza de idiomas. Finalmente, se detallan pautas pedagógicas para empoderar a los profesores no nativos y a los profesionales de la L2 en general. Dicha información va encaminada a fomentar la formación docente, promover el desarrollo profesional y fortalecer la enseñanza comunicativa de la L2.

Palabras clave: profesores nativos y no nativos; enseñanza del español como segunda lengua (L2); formación de profesores de L2; creencias docentes; ideologías lingüísticas

In this chapter, it is proposed that establishing comparisons of L2 Spanish teachers based on their native or non-native competence of the language is inconsistent with the pedagogical goals that guide second language (L2) teaching practices. In the first section, the problems and consequences of maintaining this dichotomy are presented. In addition, emphasis is placed on research on Spanish and other L2 that rejects the distinction between these types of teachers and, instead, underscores their role under a common denominator: the teaching of the language. In the following section, some studies on the perceptions and importance of the role of non-native teachers are discussed. Finally, pedagogical guidelines for language teaching are developed. These guidelines are aimed at non-native teachers and language professionals in general with the goal of encouraging teacher training, promoting professional development and supporting communicative language teaching.

Keywords: native and non-native speaker teachers; teaching Spanish as a second language (L2); L2 teacher education; teacher beliefs; language ideologies

2. Estado de la cuestión

En este apartado se analizan las problemáticas y las consecuencias de mantener o incluso promover la distinción entre los profesores nativos y no nativos de español como segunda lengua (L2). Sin lugar a dudas, delimitar las características que debe poseer un buen docente de lenguas y, en particular, del profesor de español L2, resulta una tarea fundamental de cara, sobre todo, a la formación y el desarrollo profesional (véase el Capítulo 44 de Verdía en este volumen). Dichas características han evolucionado en gran medida gracias al desarrollo constante de los procesos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de la L2 y, en general, se pueden orientar hacia cuatro amplias facetas relacionadas con el perfil del profesor, a saber: 1) formación, titulación y experiencia, 2) competencias docentes clave, 3) competencias transversales y 4) profesionalidad (European Profiling Grid 2011; ACTFL/CAEP 2015; NBPTS 2017).

Sin embargo, la evolución de los elementos que definen a un buen profesor de español se ve con frecuencia truncada cuando investigadores, profesores, estudiantes y administradores de diversas instituciones generan comentarios que pueden, primero, privilegiar el origen geográfico o incluso la variedad lingüística del profesor, y segundo, menoscabar su formación, actuación y sus prácticas docentes, elementos que deberían sentar las bases para evaluar al profesor de español L2 (Árva y Medgyes 2000). Estos comentarios, aunque reflejan actitudes de carácter general y social (Lippi-Green 2012), suelen ir encaminados a apoyar la tesis de que los profesores nativos poseen un amplio conocimiento de español y, por lo tanto, las cualidades necesarias para ser buenos profesionales en la enseñanza de L2 (Braine 2010; Kirkpatrick 2010). En este sentido, Wang (2012) ofrece un claro ejemplo en relación con la enseñanza del inglés, que se puede adecuar a otros contextos académicos como los del español L2. En su estudio, Wang muestra cómo en algunos países asiáticos se favorece la contratación de hablantes nativos de inglés frente a profesores no nativos con perfiles profesionales similares, porque se considera que los nativos son capaces de ofrecer una enseñanza auténtica y un inglés estándar. Este escenario parece indicar que, a pesar de tener conciencia de las diferentes variedades de inglés en el mundo (*World Englishes*), en muchos países todavía se prefiere contar con profesores que sean hablantes nativos de la lengua meta. El modelo de hablante nativo (Braine 1999; Llurda 2005; Moussu y Llurda 2008), aunque ampliamente criticado y rebatido en los últimos años, asume que los profesores no nativos no pueden alcanzar un nivel de competencia alto, un acento estándar o una pronunciación plenamente inteligible por parte de los estudiantes de L2 (Banno 2003). Esta manera de pensar genera percepciones erróneas acerca de lo que significa ser un buen profesional de la L2 y, desafortunadamente, puede excluir a los profesores no nativos que, en condiciones de formación y desarrollo profesional parecidas a las de los nativos, carecen demasiado a menudo del prestigio y de las oportunidades laborales que poseen sus colegas nativos.

Pese a los intentos de centrar el debate en torno a otras facetas más productivas del perfil del profesor, parece que el modelo de hablante nativo sigue dominando la profesión y, por tanto, su valoración en el mercado laboral. De hecho, numerosos empleadores sustentan sus decisiones en este modelo, aspecto documentado por Clark y Paran (2007) en una investigación que revela cómo el 72,3% del personal administrativo de 90 instituciones de educación superior en el Reino Unido contratan o descartan a aspirantes a profesor de L2 según este criterio, es decir, si el docente es hablante nativo o no nativo. Estos datos sugieren que el ideal del profesor hablante nativo sigue enraizado en las creencias y necesidades de algunos entornos educativos. Esta situación se problematiza todavía más cuando incluso dentro de la misma comunidad lingüística se percibe una preferencia hacia la contratación de docentes que hablan una determinada variedad del idioma (p. ej., inglés británico, o español peninsular del norte de España), y se aprecian actitudes negativas hacia los hablantes de otras variedades (p. ej., inglés de Singapur, o español andaluz o

caribeño). El resultado de esta política podría suponer una marginalización de los profesores no nativos quienes, a pesar de manejar las herramientas lingüísticas y pedagógicas necesarias para enseñar una L2, se verían afectados por procesos económicos y de carácter político (Canagarajah 2005) que tienden a favorecer a los profesores, académicos y también a los institutos de idiomas y editoriales de los países donde la lengua meta es la lengua principal (Kachru 1986).

Asimismo, los profesores no nativos corren el riesgo de ser rechazados por poseer un dominio considerado deficiente de la lengua meta —es decir, un desarrollo limitado de las competencias gramaticales y pragmáticas, o un escaso conocimiento sobre la cultura meta— (Seidlhofer 1996), mientras que a los profesores nativos se les puede considerar expertos para enseñar la lengua (Medgyes 1994). Dichas diferencias surgen a causa de las percepciones erróneas de algunos académicos e investigadores que tienden a reflejar actitudes sociales que privilegian ciertas variedades lingüísticas (Lippi-Green 2012), y a transmitirlas a los aprendices y a otros miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, en Francia, Rámila Díaz (2015) llevó a cabo un estudio sobre las preferencias de 78 estudiantes universitarios de español con respecto a la enseñanza por parte de profesores nativos y no nativos. Esta investigación mostró resultados dispares acerca de la enseñanza de cada materia (gramática, vocabulario, pronunciación, comprensión, lectura, oral, estrategias y cultura), pero documentó una preferencia hacia los profesores nativos. En España, un estudio de Lasagabaster y Sierra (2005) con 76 estudiantes de inglés obtuvo resultados similares, mostrando una marcada preferencia por los profesores nativos sobre todo en los niveles educativos más avanzados y para la enseñanza de la pronunciación, la expresión oral, el vocabulario y el contenido cultural. La percepción positiva de los estudiantes de L2 hacia los profesores nativos de la lengua fue documentada también por Miyazato (2002) en Japón y Mahboob (2004) en los Estados Unidos. En ocasiones, estas percepciones por parte de estudiantes y personal administrativo también llegan a influir negativamente en la imagen y autoestima de los profesionales no nativos (Lakatos y Ubach 1995). Pavlenko (2003), por ejemplo, recopiló algunos comentarios de profesores de inglés que aseguraban poseer ciertas deficiencias en su competencia lingüística por el simple hecho de no ser hablantes nativos de inglés. Seidlhofer (1996) también documentó este sentimiento de inferioridad mediante una encuesta en la que 57 de 100 profesores no nativos manifestaron inseguridad simplemente por no ser considerados hablantes nativos.

En esta sección hemos revisado varios estudios cuyos resultados invitan a desligarnos de modelos de formación o desarrollo docente que, de manera directa o indirecta, promueven la idoneidad del hablante nativo en la enseñanza de L2. En los próximos apartados discutiremos algunas de las características de los profesores no nativos, y entonces plantearemos estrategias para superar posibles comparaciones entre hablantes nativos y no nativos dedicados a la docencia de español como L2.

3. Consideraciones metodológicas

En los ámbitos académico y administrativo todavía se promueven distintos tipos de comparaciones entre docentes nativos y no nativos, por ejemplo, estableciendo las ventajas y desventajas de cada grupo o comparando sus habilidades lingüísticas. Las próximas subsecciones se proponen redirigir la atención hacia la enseñanza eficaz y crítica del español como L2 y no hacia determinados rasgos del profesor. Este cambio de enfoque se ha producido paulatinamente en las últimas décadas y se puede observar en algunos estudios relacionados con profesores no nativos tanto de inglés como de otras lenguas, a saber: francés (Kassen 1988), chino mandarín (Burns 2014), alemán (Ghanem 2015), japonés (Hobbs, Matsuo y Payne 2010), italiano (Meadows y Muramatsu 2007) y español (Berniz 2007; Beaudrie 2009; Hertel y Sunderman 2009; Fraga-Cañadas 2010; Reynolds-Case 2012; Thompson y Fioramonte 2013). Todos estos

estudios analizan distintos procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en relación con docentes no nativos, y además identifican elementos del entorno profesional de los profesores no nativos como, por ejemplo, la creencia de que son el grupo preferido para enseñar los niveles básicos de la lengua (Madrid y Pérez Cañado 2004; Thompson y Fioramonte 2013). Estas creencias pueden llegar a afectar a la propia experiencia de los docentes no nativos dentro y fuera del aula, hasta el punto de afirmar que se sienten mejor preparados para asumir la enseñanza de los niveles básicos.

3.1. Percepciones de los estudiantes y profesores

Como se mencionó anteriormente, algunos estudios han tratado de resaltar las opiniones y percepciones de los alumnos de L2 en relación con sus profesores nativos y no nativos (Lasagabaster y Sierra 2005; Miyazato 2002; Mahboob 2004). Madrid y Pérez Cañado (2004), por ejemplo, mostraron que muchos estudiantes prefieren los no nativos puesto que ellos han pasado por el mismo proceso de aprendizaje de la lengua y, por lo tanto, son capaces de ofrecer modelos para llegar a usar la L2 de manera eficaz. Más allá de estas preferencias, dichos autores indicaron que la preparación de los profesores, sin importar si son nativos o no nativos, es un elemento clave para poder evaluar su actuación docente. De hecho, cuando los términos nativo o no nativo no se mencionan, los estudiantes muchas veces no perciben diferencia alguna en la calidad de la enseñanza (Aslan y Thompson 2016).

Walkinshaw y Hoang Oanh (2014) encuestaron a 100 alumnos de inglés en Vietnam y Japón, respectivamente, preguntándoles por las ventajas y desventajas que ellos apreciaban al aprender inglés con profesores nativos y no nativos. En sus resultados, se observa que los estudiantes no manifiestan ningún tipo de preferencia por el uno ni por el otro, sino más bien comentarios sobre las características positivas de cada profesor, el nivel de competencia lingüística que pueden alcanzar y/o la habilidad comunicativa que se está practicando. A modo de ejemplo, casi el 60% de los encuestados destacó que un profesor no nativo puede ayudar un poco más en el momento de estudiar la gramática. Además, se valoró el hecho de que los profesores no nativos tuvieran la capacidad de recurrir a otras herramientas lingüísticas, como la lengua materna, en cualquier momento que fuera necesario. También se destacaron las interacciones personales entre los estudiantes y los profesores no nativos, puesto que comparten, en numerosas ocasiones, la misma cultura. Por otro lado, estos mismos alumnos consideraban que los docentes nativos pueden ser modelos para mejorar la pronunciación, usar correctamente el idioma y obtener una amplia perspectiva de la cultura meta. Con respecto al tema de la pronunciación, cabe subrayar no obstante que, como demostraron Levis, Sonsaat, Link y Barriuso (2016, 22), no hay "significant impact of teachers' language backgrounds on students' overall improvement of comprehensibility and accentedness", lo cual pone de manifiesto que los profesores no nativos, al igual que los nativos, pueden alcanzar los mismos resultados en su enseñanza. En definitiva, estos estudios señalan cómo cada profesor, sin importar su origen, posee características positivas que pueden ayudar a sus alumnos a mejorar aspectos específicos de la lengua meta.

Thompson y Fioramonte (2013) examinaron las experiencias de enseñanza y aprendizaje de tres profesores no nativos de español. En su análisis, las autoras mencionaron que se debe entender que tanto los estudiantes como los profesores, sin importar si son nativos o no, cometen errores lingüísticos. Es más, las autoras indicaron que algunos profesores no nativos se obsesionan con la pronunciación de manera innecesaria. Por ejemplo, una de las profesoras entrevistadas dijo que ella prefería que una buena estudiante tomara clases con un hablante nativo para mejorar la esta habilidad. Con respecto a dicha afirmación, Thompson y Fioramonte (2013, 575) sugirieron que se pone énfasis en la pronunciación porque "grammatical errors may or may not be noticed by the interlocutors, but how words are being pronounced is almost always noticed". Por último, las

autoras criticaron la idea de que los profesores no nativos no puedan o deban asumir la enseñanza de los niveles más avanzados de la lengua. En su opinión, algunos profesores no nativos se sienten incapaces de enseñar dichos niveles posiblemente por la combinación de tres factores: 1) la falta de confianza en sí mismos, 2) las experiencias de aprendizaje previas y 3) las expectativas de los estudiantes y supervisores en su contexto de enseñanza (Thompson y Fioramonte 2013, 576). Estos factores, según las investigadoras, requieren ser analizados en profundidad, con el fin de entender, entre otros aspectos, si las creencias del personal administrativo y/o las prácticas de contratación de las instituciones son las responsables directas de perpetuar la idea de que los profesores no nativos no están lo suficientemente preparados para enseñar niveles avanzados.

3.2. Importancia de los profesores no nativos

Parece obvio que tanto los profesores nativos como los no nativos poseen diferentes tipos de conciencia lingüística que se deben potenciar constantemente. Sin embargo, este apartado se centra en algunos estudios que han destacado la importancia del nivel de conciencia lingüística de los profesores no nativos, ya que ellos mismos han sido participantes activos del aprendizaje de la L2 y pueden sacar provecho de sus propias experiencias de aprendizaje a la hora de enseñar (Medgyes 1992). Lakatos y Ubach (1995, 242) ilustraron claramente cómo un profesor no nativo de español puede ofrecer un modelo de aprendizaje a partir de su propia experiencia como alumno porque su "enfoque coincide con el del estudiante: ve y hace ver la lengua 'desde fuera' [. . .] lo mismo sucede con la cultura, por lo que la información que contribuye es siempre de tipo comparativo". Reynolds-Case (2012) también encontró que los docentes no nativos que comparten la lengua materna con los alumnos usan sus experiencias lingüísticas y culturales para identificarse con el proceso de aprendizaje y muchas veces son capaces de predecir las razones por las cuales los alumnos cometen ciertos errores (p. ej., por transferencia lingüística de la L1), y guiarlos e incluso ofrecerles estrategias de aprendizaje para minimizar o prevenir ciertos errores (Reynolds-Case 2012, 535).

En su investigación, Song y González del Castillo (2015, 55) también subrayan algunos aspectos relevantes sobre los docentes no nativos (p.ej., su amplio conocimiento de la gramática de la lengua y de teorías lingüísticas) y sugieren que estos deberían reforzar su confianza como profesionales eficientes, su conocimiento sobre teorías y métodos de enseñanza y el hecho de que poseen credenciales que demuestran sus conocimientos en el mundo laboral. Este es el caso de dos profesoras que participaron en este estudio, ambas alumnas de doctorado en educación y en TESOL y con un nivel avanzado de dominio de la lengua.

> One unique contribution of this study is that it uncovers and centers on the positive impact that NNESTs [non-native English speaking teachers] could have on interrupting NESTs' [native English speaking teachers] superiority fallacy. [. . .] Both of them [participants 4 and 5] consider their competence in academic content, pedagogical strategies, linguistics, and cross-cultural contexts to be as good as NESTs even with their accents.
>
> (Song y González del Castillo 2015, 74)

El trabajo de Song y González del Castillo (2015) evidencia un cambio en el enfoque de la investigación sobre las diferencias entre docentes nativos y no nativos, no solamente centrada en las perspectivas de los alumnos, sino también en las necesidades y los puntos de vista de los agentes implicados, es decir, los profesores de L2. Este progreso no resulta de carácter exclusivamente metodológico, sino que conlleva además un cambio de pensamiento con respecto a la distinción

entre nativo y no nativo. En concreto, se parte del hecho de que cada docente de L2 ha seguido procesos de formación distintos y, por ello, los antecedentes multilingües y multiculturales de los profesores no nativos y los nativos constituyen elementos muy valiosos para la enseñanza de L2 (Song y González del Castillo 2015; Cook 2016a).

Los estudios reseñados en las anteriores secciones han hecho hincapié en la importancia de llevar a cabo investigaciones con profesores no nativos de español L2 y, además, sirven de ejemplo para demostrar que estos docentes se encuentran igualmente capacitados para enseñar la lengua. A la luz de estos estudios, resulta oportuno hacer un llamamiento a todos los miembros de la comunidad educativa —profesores, investigadores, administradores— para que entiendan que tanto los profesores nativos como los no nativos pueden ser excelentes profesionales. Es necesario fortalecer la autoestima de los no nativos, transmitirles confianza en sí mismos y hacerles entender que su actuación en el aula de L2 depende principalmente de ellos mismos, y no de creencias erróneas sobre su origen o capacidad lingüística.

En este sentido, Hayati (2010) muestra cómo a través de estrategias relacionadas con la pedagogía crítica, los profesores no nativos pueden reflexionar en torno a la profesión y, más importante aún, reconocer sus puntos fuertes como docentes de L2; es decir, empoderarse a partir de sus herramientas efectivas de enseñanza: "Aspiring NNESTs should be educated in ways that increase their self-esteem and critical thinking and lead them to have awareness of political and sociocultural issues and desire to make social changes —ways that empower them" (Hayati 2010, 86). Este empoderamiento resulta clave para lograr apartarse de una tradición prescriptiva que muestra cierta tendencia a jerarquizar la enseñanza de L2 con los docentes nativos situados en la parte superior de la escala y, por lo tanto, mejor considerados en la profesión.

4. Pautas pedagógicas para profesores no nativos

A lo largo de las secciones anteriores, se ha planteado que establecer comparaciones entre docentes en función de su conocimiento nativo o no nativo del idioma resulta del todo incongruente con una evaluación de la calidad de sus prácticas pedagógicas: "the idea that the NS [native speaker] is an ideal (and the only ideal) language model is unsound, especially in a multicultural and multilingual world" (Ghanem 2015, 172). En esta sección se presentan algunas pautas pedagógicas para la enseñanza del español L2 que van dirigidas principalmente a los profesores no nativos, aunque no exclusivamente, y cuyo objetivo es fomentar la formación docente, promover el desarrollo profesional y fortalecer la enseñanza comunicativa de la lengua.

A grandes rasgos, cabe destacar el rol complejo y clave que el español posee en diversos países, incluido los Estados Unidos donde, como afirman Lacorte y Suárez García (2014, 131), el español "es a la vez lengua materna, segunda lengua, lengua de herencia, lengua extranjera para algunos". Esta realidad, que abarca diversas variedades del español, crea una ardua situación "desde el punto de vista pedagógico y metodológico". Así pues, cualquier enfoque para la formación pedagógica debería basarse en el desarrollo integral de todos los profesores, sin importar si son nativos o no, en un seguimiento constante y en diversas recomendaciones metodológicas y didácticas, todo con el propósito de implementar una enseñanza efectiva del español L2. Como sugiere Llurda (2016, 60) para la enseñanza del inglés, "all kinds of teachers are needed [. . .] as long as they develop professionally and show expertise in teaching the language as needed by their students". En particular, como se mencionó anteriormente, los profesores necesitan tomar las riendas del proceso de formación de su propia identidad como docentes de L2 y ser capaces de asumir la enseñanza del español de cualquier nivel y en cualquier contexto geográfico.

Los siguientes subapartados presentan sugerencias divididas en tres dimensiones principales: (1) aspectos a tener en cuenta en la formación de profesores, (2) sugerencias para fortalecer la

enseñanza —con respecto a metodología e interacción con los estudiantes— y (3) recomendaciones en torno a su desarrollo profesional. Llegados a este punto, queremos aclarar que, aunque estas sugerencias se aplican principalmente para los profesores no nativos, debido a nuestro interés en promover su empoderamiento, la mayoría de ellas tienen como objetivo apoyar y motivar a todos los docentes para que adquieran los recursos necesarios para mejorar su enseñanza. Es importante resaltar también que dichas recomendaciones se pueden vincular a diferentes marcos teóricos en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) (véase el Capítulo 9 de Zyzik en este volumen).

4.1. La formación de profesores no nativos

Este capítulo ha insistido en la necesidad de entender que la inclinación hacia un modelo que favorezca al profesor nativo (*monolingual bias*) no representa la realidad (Ortega 2014), ya que tanto la enseñanza de los profesores de lengua no nativos como de muchos nativos posee numerosas ventajas, al tratarse, por lo general, de hablantes bilingües o multilingües (Fraga-Cañadas 2010; Ghanem 2015; Song y González del Castillo 2015). Los programas de formación de docentes de L2 han de tener un currículo con materias que aborden estos asuntos. En las clases de contenido y de práctica, por ejemplo, se debe promover la idea de la buena enseñanza por parte de todos los profesores. Se debe insistir, además, en no establecer comparaciones entre los perfiles de profesor nativo no nativo. De hecho, ya hemos indicado antes que para los estudiantes el estatus del profesor (nativo o no nativo) no es realmente lo primordial, sino más bien la competencia lingüística que ellos mismos pueden llegar a alcanzar y las habilidades de enseñanza del profesor (Walkinshaw y Hoang Oanh 2014). Asimismo, durante y después del periodo de formación, los administradores de programas de L2 deben comprender que los profesores no nativos pueden enseñar todos los niveles, en lugar de reservar los niveles más avanzados para los hablantes nativos (Fraga-Cañadas 2010).

El propósito de alcanzar una sólida competencia comunicativa en vez de poseer las habilidades de un hablante nativo (*native-like competence*) es un tema que también se debe abordar con los administradores, los estudiantes (y sus padres, de ser necesario) y los mismos profesores. Los administradores y los docentes de L2 en general tienen además que entender que hay diferentes dialectos del español y que una variedad no debería ser considerada mejor que otra (Kachru 1986; Trudgill 2002). Los programas de preparación de profesores y de alumnos de lengua deberían integrar esta idea en sus currículos, ya que "all dialects are structured, grammatical systems of equal correctness, clarity, and adequacy" (Trudgill 2002, 31).

Finalmente, es necesario que los programas de preparación de profesores insistan en que la enseñanza de la pronunciación debe centrarse no en modelos específicos de una L2, próximos a una variedad ideal o nativa, sino en áreas de la pronunciación particularmente importantes (p.ej., sonidos que pueden causar malentendidos) que permitan a los hablantes desenvolverse con seguridad en diversos contextos de comunicación (Rothman 2008) (véase el Capítulo 19 de Rao en este volumen). De la misma manera, los hablantes no nativos no deben preocuparse por cómo podría influir la pronunciación en español de sus profesores, dado que los alumnos desarrollan su pronunciación de forma independiente al estatus del profesor (Levis, Sonsaat, Link y Barriuso 2016). Estas consideraciones corroboran la idea de que hablantes nativos y no nativos pueden estar en igualdad de condiciones en cuanto a su competencia como profesores de español L2.

4.2. El fortalecimiento de la enseñanza comunicativa

Aunque el contexto y las metas específicas de los estudiantes influyen, en gran medida, en la creación de las actividades en las clases, se debe recalcar que el propósito principal de la lengua es la comunicación. En este sentido, los objetivos de la clase deberían crearse en torno a la

función del lenguaje, sin olvidar la importancia de la forma lingüística. Lo más importante para un estudiante debería ser, entonces, desarrollar la habilidad de comunicarse efectivamente en la lengua meta y sin condicionar este aspecto a la formación de estructuras gramaticalmente perfectas.

En función del nivel de los estudiantes, la creación de un currículo con un enfoque en la comunicación presenta un inmenso desafío para los profesores de L2, particularmente para los no nativos, quienes pueden llegar a creer que tienen que demostrar su habilidad lingüística. En concreto, estos docentes pueden sentirse con ciertas debilidades para enseñar la lengua meta y "this sense of inadequacy may also underlie a reluctance to embrace new, more communicative teaching strategies" (Bayliss y Vignola 2007, 387). Como resultado, se puede apreciar una cierta tendencia a enseñar reglas gramaticales a la manera tradicional, es decir, sin ubicarlas en un contexto comunicativo. Para dejar atrás estas sensaciones de insuficiencia lingüística, los docentes deben utilizar *input* comprensible, apoyo visual y actividades de comprensión y negociación de significados que aseguren la comprensión por parte de los alumnos. Asimismo, los profesores no nativos pueden preparar ciertas secciones de sus clases con antelación. Por ejemplo, la estrategia de escribir ciertas frases, como las instrucciones específicas de las actividades, puede resultar clave para aclarar los objetivos de la actividad a los estudiantes. Determinar los criterios de formación de grupos antes del inicio de la clase también contribuirá a que esta sea organizada, fluida y efectiva.

Resulta además indispensable comprender la importancia de enseñar a los estudiantes a usar la lengua en situaciones reales. Para llevar esto a cabo, los profesores no nativos de L2 tienen que ser conscientes de que, para alcanzar altos niveles de competencia comunicativa, sus alumnos no solo deben entender la estructura formal de la lengua meta, sino también ser competentes en aspectos culturales y pragmáticos, entre otros. Es importante, entonces, no usar un currículo basado únicamente en la gramática, aunque este resulte más fácil de implementar (Bayliss y Vignola 2007).

Alentar el uso constante de la lengua meta, aunque difícil, es necesario para una clase comunicativa (Burns 2014). La organización ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) recomienda impartir por lo menos el 90% de la clase en la lengua meta. En Europa, también se hace esta misma recomendación en el *Marco común de referencia para las lenguas* para que el alumno pueda "encontrar, comprender y, si es necesario, transmitir nueva información" (Council of Europe 2001, 108; 2017 [traducción: Consejo de Europa 2001, 106]). Para algunos estudiantes, el aula es el único contexto en el que reciben *input* en la lengua meta, aspecto indispensable para la adquisición. Sin embargo, el porcentaje de uso de la L2 en la clase es a menudo mucho menor (Fraga-Cañadas 2010; Burns 2014). Por ello, tanto los profesores nativos como los no nativos necesitan entender el valor de emplear la lengua meta, y deben trasmitir a sus estudiantes la importancia de usarla dentro y fuera de la clase. En general, el objetivo no consiste en comparar alumnos con hablantes nativos o casi nativos de la L2, sino más bien en ser un usuario competente, es decir, capaz de expresarse y de comunicarse de manera eficaz con otros usuarios del idioma (Cook 2016b, Llurda 2016). Esta explicación en torno a los objetivos reales de un estudiante de lengua puede resultar fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la medida de lo posible, los profesores deberían promover una clase comunicativa mediante el uso de materiales auténticos (no creados con propósitos pedagógicos, sino para el empleo en la cultura meta) que proporcionen más *input* a los estudiantes en la L2 y relacionados con diversos aspectos culturales. Además, los docentes deben diseñar actividades que promuevan diferentes tipos de interacción entre los estudiantes (Long 1996; Gass 1997). Por ejemplo, se pueden crear dinámicas de trabajo en parejas o grupos para lograr una mayor producción de *output* que

permita a los estudiantes evaluar su comprensión de las estructuras lingüísticas, una actividad conocida como comprobación de hipótesis (*hypothesis testing*). También se pueden emplear vídeos y otros materiales que muestren elementos auténticos de la lengua y de una variedad de hablantes (origen, estatus, sexo, edad, nivel de educación) y que ayuden a los estudiantes a prepararse para sus interacciones fuera del aula.

En una clase comunicativa, resulta conveniente no depender únicamente de los exámenes para evaluar a los estudiantes. Otros tipos de evaluaciones como proyectos en grupo o individuales, presentaciones orales, debates o simulaciones se pueden ajustar completamente a los objetivos de una metodología enfocada en la comunicación. Además de esto, la integración de la tecnología en la clase de lenguas puede ser de gran utilidad (Motteram 2013). El uso de blogs, wikis, o chats para comunicarse en la clase y también con otros usuarios de la lengua en otras partes del mundo contribuye a que los estudiantes reciban más *input* de distintos registros y variedades y estimula el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes.

Por último, cabe destacar que los profesores no nativos también pueden constituir factores de motivación y modelos a seguir para los estudiantes, puesto que aprendieron la lengua meta y son capaces de compartir numerosas experiencias de aprendizaje y conocimiento sobre elementos culturales (Lakatos y Ubach 1995; Madrid y Pérez Cañado 2004). Los profesores no nativos frecuentemente comparten la misma cultura de sus estudiantes y, por consiguiente, entienden las normas culturales, educativas y sociales (Walkinshaw y Hoang Oanh 2014). Además, estos docentes poseen un conocimiento explícito de la lengua meta que puede ayudar en gran medida a sus estudiantes (Medgyes 1992). Mediante este conocimiento explícito —que también puede ser adquirido por los profesores nativos a través de la formación— están capacitados para incidir en la enseñanza en aspectos gramaticales que pueden resultar difíciles para los aprendices. Específicamente, se pueden centrar en áreas de diferenciación (*differentiation*) en la jerarquía de dificultad (*hierarchy of difficulty*). Por ejemplo, pueden poner énfasis en las categorías que poseen una única forma en la lengua materna y que en la lengua meta tienen dos, como sucede con el verbo *to be* en inglés en oposición a *ser y estar* en español o con la preposición *for*, *por* y *para*. Dichas distinciones son particularmente difíciles de comprender para los estudiantes por la falta de correspondencia entre ambas lenguas (Gass, Behney y Plonsky 2013).

4.3. La actualización y el desarrollo profesional

Todos los docentes de español deben recordar que su actuación en el aula depende sobre todo de su constante actualización y desarrollo profesional. Los profesores no nativos, por ejemplo, deben hacer un esfuerzo por mantener y mejorar su competencia lingüística. Algunas actividades recomendadas incluyen leer diariamente, ver películas, escuchar música, hablar con frecuencia y escribir un blog, entre otras (Brandl 2008). Otra forma de mantener el uso constante de la L2 consiste en impartir cursos de distintos niveles de competencia lingüística. Esto les permitirá no solamente adquirir experiencia enseñando en dichos niveles, sino también avanzar en el mantenimiento y desarrollo constante de sus habilidades comunicativas en la L2 (Fraga-Cañadas 2010; Thompson y Fioramonte 2013). Asimismo, es importante participar en actividades de desarrollo profesional tales como cursos, charlas y conferencias, entre otras. Estar al corriente de nuevas ideas de investigación e interactuar con otros profesionales resulta enriquecedor para todo profesor (Fraga-Cañadas 2010).

Debido al vínculo que se desprende de la relación entre lengua y cultura, los profesores deberían aspirar a convertirse, en la medida de lo posible, en expertos culturales (véase el Capítulo 17 de Jiménez-Ramírez en este volumen). Por ejemplo, es fundamental indagar sobre las festividades

de cada país de habla hispana, la literatura, la música, la historia, etc. Así como los hablantes nativos no conocen todos los elementos culturales de cada uno de los países hispanohablantes, los profesores no nativos no deben sentirse presionados para manejar todos estos datos; lo que sí es necesario es que muestren un continuo interés por las culturas hispánicas. Del mismo modo, resulta clave insistir aquí en la importancia que tiene la participación activa de los profesores en su propio entorno. Todos ellos, por ejemplo, pueden contribuir por medio de una reflexión crítica a que sus colegas y administradores reconozcan la existencia de la inclinación hacia el modelo que favorece al profesor nativo. Son los propios docentes de L2 quienes pueden y deben ser partícipes en la educación de la próxima generación de profesores (Hayati 2010).

A modo de conclusión, quisiéramos subrayar que el análisis de las nociones de nativo y no nativo en el colectivo docente es un área que exige más atención por parte de la comunidad investigadora en el campo del español L2, ya que gran parte de la literatura existente se ha centrado en el caso del inglés. Aunque los estudios demuestran que la formación y la competencia lingüística son más importantes que el estatus nativo o no nativo de un profesional de la L2, todavía resulta posible identificar prácticas discriminatorias en la profesión. Una parte del problema radica en las creencias erróneas y bien arraigadas en la comunidad educativa: desde los alumnos y sus progenitores hasta los administradores y los propios colegas de profesión. La única manera de erradicar estas prácticas discriminatorias es a partir de la inclusión de más discusiones académicas, críticas y reflexivas que se centren en la formación y las experiencias de todos los profesores de lenguas.

Al hablar del estudiante de español en Estados Unidos, Lacorte y Suárez Garcia (2014, 134) explican que la meta en la enseñanza de la lengua no es convertir al aprendiz en "un hablante 'nativo' o 'casi nativo', sino en un usuario del español capacitado, autónomo, sensible y crítico". Dicha meta resulta plenamente equiparable a la de los profesores de español L2. Todos los profesores —nativos y no nativos— pueden lograr ser agentes activos y efectivos en la enseñanza de la lengua, apoyándose en una formación pedagógica relevante y actualizada y, sobre todo, en un mayor empoderamiento con respecto a su propia identidad como profesionales de la lengua.

Bibliografía recomendada

Kamhi-Stein, L. D. 2016. "The Non-Native English Speaker Teachers in TESOL Movement". *ELT Journal* 70 (2): 180–189.

Kamhi-Stein, L. D., ed. 2004. *Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English Speaking Professionals*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Selvi, A. F. 2014. "Myths and Misconceptions about Nonnative English Speakers in the TESOL (NNEST) Movement". *TESOL Journal* 5 (3): 573–611.

Thompson, A. S., S. Li, B. White, S. Loewen y S. Gass. 2012. "Preparing the Professoriate in Academic Content". En *Working Theories for Teaching Assistant and International Teaching Assistant Development*, eds. G. Gorsuch, 137–168 Stillwater, OK: New Forums Press.

Wolff, D. y P. De Costa. 2017. "Expanding the Language Teacher Identity Landscape: An Investigation of the Emotions and Strategies of a NNEST". *Modern Language Journal* 101 (S1): 76–90.

Bibliografía citada

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Use of the Target Language in the Classroom*. www.actfl.org/news/position-statements/use-the-target-language-the-classroom.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) y Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). 2015. *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers* www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf.

Árva, V. y P. Medgyes. 2000. "Native and Non-Native Teachers in the Classroom". *System* 28 (3): 355–372.

Aslan, E. y A. S. Thompson. 2016. "Are They Really 'Two Different Species'? Implicitly Elicited Student Perceptions about NESTs and NNESTs". *TESOL Journal* 8 (2): 277–294.

Banno, E. 2003. "A Cross-Cultural Survey of Students' Expectations of Foreign Language Teachers". *Foreign Language Annals* 36 (3): 339–346.

Bayliss, D. y M. J. Vignola. 2007. "Training Non-Native Second Language Teachers: The Case of Anglophone FSL Teacher Candidates". *The Canadian Modern Language Review* 63 (3): 371–398.

Beaudrie, S. 2009. "Teaching Spanish Heritage Learners and the Nativeness Issue". *ADFL Bulletin* 41 (1): 94–112.

Berniz, K. 2007. "A Tension for Spanish Teachers' Professional Development: 'Skills to Carry Out Your Job' or Continuing '. . . Personal Cultural Knowledge and Attributes'?". *International Education Journal* 8 (2): 27–36.

Braine, G. 1999. *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Braine, G. 2010. *Non-Native Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth*. Londres y Nueva York: Routledge.

Brandl, K. 2008. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Burns, T. 2014. "An Investigation of Native and Non-Native Chinese Language Teachers and Their Pedagogical Advantages". Tesis de máster, University of Massachusetts, Amherst.

Canagarajah, A. S. 2005. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Clark, E. y A. Paran. 2007. "The Employability of Non-Native-Speaker Teachers of EFL: A UK Survey". *System* 35 (4): 407–430.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

Cook, V. 2016a. "Where is the Native Speaker Now?". *TESOL Quarterly* 50 (1): 186–189.

Cook, V. 2016b. *Second Language Learning and Language Teaching*. 5ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

European Profiling Grid. 2011. www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf.

Fraga-Cañadas, C. 2010. "Beyond the Classroom: Maintaining and Improving Teachers' Language Proficiency". *Foreign Language Annals* 43 (3): 395–421.

Gass, S. M. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S., J. Behney y L. Plonsky. 2013. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 4ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Ghanem, C. 2015. "Teaching in the Foreign Language Classroom: How Being a Native or Non-Native Speaker of German Influences Culture Teaching". *Language Teaching Research* 19 (2): 169–186.

Hayati, N. 2010. "Empowering Non-Native English Speaking Teachers through Critical Pedagogy". *TEFLIN Journal* 21 (1): 78–89.

Hertel, T. y G. Sunderman. 2009. "Student Attitudes toward Native and Non-native Language Instructors". *Foreign Language Annals* 42 (3): 468–482.

Hobbs, V., A. Matsuo y M. Payne. 2010. "Code-Switching in Japanese Language Classrooms: An Exploratory Investigation of Native vs. Non-Native Speaker Teacher Practice". *Linguistics and Education* 21: 44–59.

Kachru, B. B. 1986. *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.

Kassen, M. A. 1988. "Native and Non-Native Speaker Teacher Response to Foreign Language Learner Writing: A Study of Intermediate Level French". *Texas Papers in Foreign Language Education* 1 (1): 1–15.

Kirkpatrick, A. 2010. *English as a Lingua Franca in ASEAN: A Multilingual Model*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Lacorte, M. y J. Suárez García. 2014. "La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 129–136.

Lakatos, S. y A. Ubach. 1995. "Profesor nativo o no nativo". En *Actas del VI Congreso ASELE*, eds. M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande, 239–244. León: Universidad de León.

Lasagabaster, D. y J. M. Sierra. 2005. "What Do Students Think about the Pros and Cons of Having a Native-Speaker Teacher?". En *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, eds. E. Llurda, 217–242. Nueva York, NY: Springer.

Levis, J., S. Sonsaat, S. Link y T. A. Barriuso. 2016. "Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance". *TESOL Quarterly* 50 (4): 894–931.

Lippi-Green, R. 2012. *English with an Accent*. Londres y Nueva York: Routledge.

Llurda, E. 2005. *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*. Nueva York, NY: Springer.

Llurda, E. 2016. "Native Speakers, English, and ELT: Changing Perspectives". En *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, ed. G. Hall, 51–63. Londres y Nueva York: Routledge.

Long, M. H. 1996. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". En *Handbook of Second Language Acquisition*, ed. W. C. Ritchie y T. K. Bhatia, 413–468. Nueva York, NY: Academic Press.

Madrid, D. y M. L. Pérez Cañado. 2004. "Teacher and Student Preferences of Native and Nonnative Foreign Language Teachers". *Porta Linguarum* 2: 125–138.

Mahboob, A. 2004. "Native or Non-Native: What do the Students Think?". En *Learning and Teaching from Experience*, ed. L. D. Kamhi-Stern, 121–147. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Meadows, B. y Y. Muramatsu. 2007. "Native Speaker or Non-Native Speaker Teacher?: A Report of Student Preferences in Four Different Foreign Language Classrooms". *Arizona Working Papers in SLA and Teaching* 14: 95–109.

Medgyes, P. 1992. "Native or Non-Native: Who's Worth More?". *ELT Journal* 46 (4): 340–349.

Medgyes, P. 1994. *The Non-Native Teacher*. Londres: Macmillan.

Miyazato, K. 2002. "Anxiety or Admiration? Japanese EFL Learners' Perceptions of Native Speaker Teachers' Classes". En *Waves of the Future, JALT2002 Conference Proceedings*, eds. M. Swanson y K. Hill, 42–49. Tokio: The Japan Association for Language Teaching.

Moussu, L. y E. Llurda. 2008. "Non-Native English-Speaking English Language Teachers: History and Research". *Language Teaching* 41 (3): 315–348.

Motteram, G. 2013. "Developing and Extending our Understanding of Language Learning and Technology". En *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*, ed. G. Motteram, 177–191. Londres: British Council.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). 2017. *World Languages Standards*. http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2017/02/ECYA-WL.pdf.

Ortega, L. 2014. "Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA". En *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, ed. S. May, 32–53. Londres y Nueva York: Routledge.

Pavlenko, A. 2003. "'I Never Knew I Was Bilingual': Reimagining Teacher Identities in TESOL". *Journal of Language, Identity, and Education* 2: 251–268.

Rámila Díaz, N. 2015. "Las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos/no nativos de español lengua extranjera". *Actas del XXV Congreso ASELE*, eds. Y. Morimoto, V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, 779–788. Madrid: ASELE.

Reynolds-Case, A. 2012. "Exploring How Non-Native Teachers Can Use Commonalties with Students to Teach the Target Language". *Hispania* 95 (3): 523–537.

Rothman, J. 2008. "Why All Counter-Evidence to the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition is Not Equal or Problematic". *Language and Linguistics Compass* 2 (6): 1063–1088.

Seidlhofer, B. 1996. "'It is an Undulating Feeling. . .': The Importance of Being a Non-Native Teacher of English". *Vienna English Working Papers* 5 (1–2): 74–91.

Song, K. y A. González del Castillo. 2015. "NNESTs' Professional Identity in the Linguistically and Culturally Diverse Classrooms". *International Journal of Educational Psychology* 4 (1): 54–83.

Thompson, A. y A. Fioramonte. 2013. "Nonnative Speaker Teachers of Spanish: Insights from Novice Teachers". *Foreign Language Annals* 45 (4): 564–579.

Trudgill, P. 2002. *Sociolinguistic Variation and Change*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Walkinshaw, I. y D. Hoang Oanh. 2014. "Native and Non-Native English Language Teachers: Student Perceptions in Vietnam and Japan". *SAGE Open* 1–9.

Wang, L. 2012. "Moving Towards the Transition: Non-Native EFL Teachers' Perception of Native-Speaker Norms and Responses to Varieties of English in the Era of Global Spread of English". *Asian EFL Journal* 14 (2): 46–78.

44
DESARROLLO PROFESIONAL
(Professional development)

Elena Verdía[1]

1. Introducción

Este capítulo persigue un doble propósito: por una parte, proporcionar las claves para entender el desarrollo y el aprendizaje de los docentes a partir de su práctica profesional y, por otra, dotarles de herramientas de práctica reflexiva para crecer como profesionales competentes. En este trabajo, el desarrollo profesional se entiende como el resultado de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que el docente emprende voluntariamente con el objetivo de ajustar su práctica profesional a las demandas contextuales a las que se enfrenta. El capítulo se inicia acotando y definiendo el concepto de desarrollo profesional y vinculándolo con la profesionalización del docente. Luego se describen las características diferenciadoras de los profesores noveles, experimentados y expertos, y se revisan los indicadores a los que se recurre en las investigaciones sobre el desarrollo profesional, personal y social. El capítulo concluye con modelos de práctica reflexiva y con la descripción y ejemplificación de una serie de herramientas de autoevaluación, planificación, seguimiento, reflexión, conceptualización y colaboración para fomentar el desarrollo profesional, tanto individual como colectivo, del profesor de español como lengua segunda (L2).

Palabras clave: desarrollo profesional; práctica reflexiva; competencias; profesionalización; aprendizaje profesional

The purpose of this chapter is twofold: on the one hand, presenting the keys to understand teacher learning and development from their teaching practice; and, on the other hand, providing teachers with reflective practice tools to continue developing as competent professionals. In this chapter, teacher development is understood as a lifelong learning process that takes place voluntarily when teachers adjust their practice to contextual demands. To start the chapter, the concept of teacher development is defined in relation to teacher professionalism. Then, the qualities that characterize and differentiate novel, experienced, and expert teachers are described, together with an analysis of the indicators of professional, social, and personal teacher development used in research. The chapter closes with some models of reflective practice, as well as tools to foster the professional development of L2 Spanish teachers, both individually and collectively, in the following areas: self-assessment, planning, monitoring, reflection, conceptualization and collaboration.

Keywords: teacher development; reflective practice; competences; professionalization; professional learning

2. Estado de la cuestión

En este apartado se ofrecen unas acotaciones terminológicas con el objetivo de definir y caracterizar el objeto de estudio —el desarrollo profesional de los profesores de español como lengua segunda (L2) en relación con su práctica docente— además de apuntar su relevancia para el avance de la profesión.

2.1. Profesor de español L2: una profesión

A lo largo del siglo XX la enseñanza del español, y de las lenguas en general, ha ido perdiendo su carácter filológico y evolucionando hacia un uso instrumental, al considerarse el idioma como un medio de comunicación internacional e intercultural. Esta evolución ha conllevado un cambio en el perfil del profesor, tradicionalmente filólogo o hispanista, hacia el actual modelo más polivalente de *profesor de español como lengua extranjera o segunda* (en lo sucesivo L2, para referirse a ambas).

Ser profesor de L2 es, ante todo, ejercer una profesión. La definición del término profesión puede abordarse desde dos perspectivas: una más técnica y otra más constructivista. Por una parte, desde el ámbito de la sociología, se considera que una actividad intelectual se convierte en profesión si cuenta con unos conocimientos que le son propios, si esos saberes técnicos se transmiten a través de una formación académica, y si el grupo profesional está fuertemente cohesionado y ejerce con responsabilidad la profesión aportando un servicio que la sociedad demanda. Por otra parte, la segunda visión, que es la que más nos interesa en este estudio, pone el foco no tanto en el momento en el que una profesión pasa a ser considerada como tal, sino en el proceso de profesionalización. En este sentido, se entiende que fomentar el desarrollo de docentes críticos y reflexivos, capaces de adaptarse a las nuevas necesidades y de dar respuestas a los retos que plantea en cada momento la sociedad, significa contribuir a profesionalizar la actividad docente. Así entendido, la profesión la hacen los mismos profesionales mediante el desarrollo de su competencia docente en el ejercicio de su práctica profesional (Schön 1992, 1998; Perrenoud 2010).

2.2. Aclaraciones terminológicas

Se presentan a continuación unas puntualizaciones terminológicas que nos ayudarán a delimitar y a concretar el tema del desarrollo profesional (Mann 2005; Verdía 2013). En primer lugar, es necesario establecer una diferencia entre la formación inicial y la formación permanente. La *formación inicial* (*pre-service training*) consiste en la formación de un futuro profesor que todavía no ha tenido contacto con la práctica profesional, si bien cuenta con experiencias previas, creencias y representaciones mentales, principalmente como alumno, sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, los papeles de los alumnos y de los profesores, así como una visión de lo que es la lengua (Richards y Lockhart 1998). Por otra parte, la *formación permanente* (*in-service training*) del profesorado se refiere a la formación, estructurada y formalizada, que recibe el profesor que está en activo y que cuenta, por lo tanto, con una experiencia profesional.

En segundo lugar, nos encontramos con la diferenciación de los términos *formación, perfeccionamiento* y *desarrollo profesional* que se corresponden con visiones diferenciadas y

paradigmáticas de lo que es la formación de profesores. En este caso, la palabra *formación* (*teacher education*) —que proviene de dar forma— se emplea, en general, para referirse a una actividad estructurada cuya finalidad es proporcionar una preparación para realizar un trabajo determinado y se vincula a las políticas educativas y a la implantación de nuevos planes de educación que vienen impuestos desde las instituciones. Por otro lado, los cursos de *perfeccionamiento* parten del presupuesto de que existe un modelo de profesor perfecto que se debe alcanzar. Frente a estas visiones, el *desarrollo profesional* (*teacher development* o *professional development*) se encuentra claramente vinculado a un *proceso de aprendizaje continuo* del docente a lo largo de toda su vida (*lifelong learning*), es decir, a la evolución de los procesos cognitivos, afectivos y sociales del profesional y a una perspectiva socioconstructivista de transformación desde la práctica. Este desarrollo, que no es impuesto, parte de las necesidades del docente y de la comunidad profesional, surge de una mirada crítica sobre el proceso educativo en el que participa, teniendo en cuenta el contexto, los distintos agentes implicados y las necesidades de los participantes.

2.3. Definición de desarrollo profesional

Las ideas sobre desarrollo humano de Piaget y de Vygotsky (Montealegre 2016) permiten aproximarse al desarrollo profesional tal como lo entendemos hoy en día. La visión del desarrollo piagetiano supone pasar por una serie de estadios cronológicos sucesivos (Burden 1990), sin apenas considerar la contribución del entorno, de la misma manera que lo hace el niño en la edad infantil. Sin embargo, la visión vygotskiana, es decir, sociocultural (Johnson 2009), considera al individuo en su medio. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano no constituye un proceso lineal común a todos los docentes, sino que supone una serie de *saltos cualitativos* (Vygotsky 2003) originados en la participación en las prácticas sociales. Se trata de un proceso dinámico que supone una reconstrucción e internalización de estas prácticas para dar respuesta a las necesidades de su entorno.

Con el fin de acotar el concepto de *desarrollo profesional* destacamos los aspectos más relevantes tras analizar las distintas acepciones del término (Bailey 1992; García Gómez 1999; Richards 2003; Day 2005; Mann 2005; Uwamariya y Mukamurera 2005; Verdía 2013). De esta manera, consideramos que el *desarrollo profesional* es un proceso de aprendizaje experiencial, reflexivo, continuo y dinámico, que supone un crecimiento integral, personal y profesional, y que se da tanto de forma individual como colectiva. Este proceso activo, que es el resultado de un compromiso intencionado y voluntario del profesor como agente activo en las prácticas sociales, supone un aumento de la conciencia y de la autorregulación y, por consiguiente, conlleva una mayor comprensión tanto de los fenómenos en los que participa como de sí mismo. Por ello, va acompañado de reconstrucciones de saberes profesionales, reinterpretaciones conceptuales significativas y revisiones de la identidad profesional. En resumidas cuentas, este proceso se pone de manifiesto en el desarrollo de los procesos cognitivos, afectivos y sociales del profesor y se ve reflejado en el control de las acciones y en la transformación de la competencia docente.

3. Consideraciones metodológicas

En este apartado se describe el proceso de desarrollo a partir de las distintas dimensiones de la actuación docente y se presentan los indicadores utilizados en las investigaciones de este proceso, para finalmente analizar lo que aporta el término competencia profesional a la comprensión de lo que supone el desarrollo.

3.1. Las dimensiones del desarrollo profesional

Al hablar de *formación* del docente, ha quedado implícita la consideración de que el docente tiene que apropiarse de unos conocimientos técnicos y que debe desarrollar unas habilidades profesionales y unas actitudes con el fin de ser un *profesional eficaz en el aula*. Sin embargo, cabe considerar otras dimensiones del docente fuera del aula, que son igualmente relevantes.

Una de las características principales de la actividad docente es que la práctica profesional tiene lugar en diferentes *escenarios* donde se establecen relaciones con distintos agentes para la realización de actividades diversas. Además de desarrollar su actividad principal en el aula, donde el profesor proporciona oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, los docentes interactúan en la sala de profesores, con el equipo docente para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje; en el centro educativo, con los demás compañeros de trabajo para participar en la toma de decisiones que afectan a la organización del trabajo y para resolver cuestiones de orden administrativo; y en espacios externos al centro —en otras instituciones o a través de las redes sociales— para intercambiar experiencias o para investigar con la comunidad profesional a la que pertenecen.

Foord (2009) representa esta idea mediante un modelo de desarrollo con cinco círculos concéntricos que corresponden a las diferentes dimensiones en las que actúa el docente. En el centro del círculo interno sitúa al propio docente (yo) y en los demás círculos, alejándose del centro: yo con los alumnos, yo con los compañeros, yo con el centro de trabajo y, en el círculo más externo, yo con la profesión. Todas estas dimensiones del docente son susceptibles de desarrollo, incluido, por supuesto, el núcleo central constituido por su desarrollo personal.

Esta concepción del docente —como profesional integrado en una comunidad de práctica amplia que transciende el aula— está cada vez más presente y se ve reflejada en algunos de los documentos que describen las competencias docentes como los elaborados por el British Council (2011), el Instituto Cervantes (2012) o EQUALS (North, Mateva y Rossner 2013). Así, al hablar de desarrollo profesional, se concibe al docente como una persona que aprende a desenvolverse en el ejercicio de su profesión, en todas sus dimensiones, a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, se considera al profesor como un aprendiz que va desarrollando unos saberes técnicos, prácticos, situados y personales, fruto de su experiencia y de su reflexión, en un contexto particular, en interacción con los demás y con las herramientas culturales disponibles.

3.2. Características de los profesores noveles, experimentados y expertos

Además de tener en cuenta las dimensiones del desarrollo profesional del docente, cabe revisar las investigaciones sobre la cognición docente (*teacher cognition*), esto es la forma en que el docente construye el aprendizaje profesional en su práctica según la fase de desarrollo en la que se encuentre.

Se presenta el *profesor novel* como aquel que ha finalizado su periodo de formación especializada, sea este un máster universitario o un curso para especializarse en L2, y que se incorpora a una institución donde ejerce su profesión. Entre los estudios que tratan de identificar etapas concretas o estadios de desarrollo del docente, se inicia una primera fase denominada de *supervivencia* (Burden 1990). Un aspecto característico de esta fase que suele experimentar el profesor novel es el *choque de transición* o choque con la realidad, es decir, la falta de correspondencia entre la imagen que el docente ha ido desarrollando de la profesión a lo largo de su escolarización y formación, y la realidad del contexto laboral en el que se encuentra inmerso. Según Farrell (2009), los aspectos que preocupan a los profesores noveles en sus tres primeros años de práctica

profesional son la supervivencia, el control de la clase, el contenido que se enseña, las técnicas de enseñanza y las frustraciones ocasionadas por las limitaciones que impone el contexto.

En oposición a los profesores *noveles* se definen los profesores *expertos* (Tsui 2009) que se caracterizan por disponer de una mayor flexibilidad, autonomía, capacidad de anticipación y coherencia, así como de un mayor conocimiento de los alumnos. En relación con los profesores expertos, estudios más recientes que tienen en cuenta el proceso de desarrollo (Day 2005, Tsui 2009; Esteve 2015) señalan la necesidad de diferenciar los profesores *experimentados* no expertos —que cuentan con años de experiencia y conocimientos prácticos, dominan diferentes técnicas de enseñanza y han desarrollado rutinas de enseñanza eficaces— frente a los *expertos*, que no solo son eficaces técnicamente, sino que tienen una visión más amplia y profunda de lo que es la enseñanza, independientemente de sus años de experiencia. Según esta última definición, la profesionalización de los docentes expertos va más allá del aula y del centro en el que ejercen, ya que estos profesionales establecen relaciones más complejas entre sus saberes prácticos y los conceptos científicos, y participan en un proceso reflexivo y crítico de mejora continua que les permite desarrollar una capacidad metacognitiva, heurística y de autorregulación (Johnson 2005; Esteve 2015). En este sentido, la pericia (*expertise*) se concibe como un proceso más que como un estadio.

3.3. Indicadores de desarrollo profesional en las investigaciones sobre docentes

Los estudios empíricos llevados a cabo sobre prácticas profesionales para comprender el pensamiento de los profesores expertos han permitido arrojar luz sobre el proceso de aprendizaje de los docentes para dar respuesta a las situaciones volátiles, inciertas, complejas y ambiguas a las que se enfrentan, y poner de manifiesto los aspectos vinculados al desarrollo que, según algunos investigadores, pueden considerarse como *indicadores del desarrollo profesional* (Lefeuvre, García y Namolovan 2009; Gosselin, Viau-Guay y Bourassa 2014).

Al analizar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los profesores se observa que la aplicación de una nueva técnica aprendida por un profesor, a través de un compañero o en un curso de formación, por ejemplo, puede conllevar un cambio de actuación en el aula. En el caso de que el docente perciba que con la técnica empleada no ha logrado el efecto esperado puede actuar de dos formas: realizar ajustes hasta lograr mejores resultados o renunciar a la aplicación de la técnica, en caso de que la desestabilización —emocional o cognitiva— haya sido excesiva.

Este simple ejemplo pone de manifiesto la forma en que el pensamiento de los docentes y la toma de decisiones influyen en su actuación (Pizarro 2013). Tanto las experiencias previas del docente como aprendiz, como profesor y como miembro de una comunidad en la que se ha desarrollado como su socialización profesional en el centro en el que trabaja orientan sus acciones. Esta relación entre el pensamiento y la actuación docente se representa con frecuencia con la *metáfora del iceberg*: las acciones del docente son solo la parte visible de un sistema mucho más complejo, la *cognición docente*, que es en definitiva lo que el profesor sabe, cree y piensa (Borg 2009). Esta dimensión cognitiva, que no es observable directamente, también se conoce como BAK (*beliefs, assumptions and knowledge*) (Woods 1996) o como sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) (Cambra *et al*. 2000).

Puesto que el sistema BAK o CRS conforma una estructura cognitiva compleja y difícilmente modificable, al introducir un cambio de actuación, aunque sea en superficie, surgen desajustes y choques en distintos aspectos internos que, a su vez, producen tensiones, conflictos o dilemas que pueden llegar a causar desequilibrios cognitivos o emocionales en el docente. Estos desajustes que se producen en el sistema son una pieza clave del desarrollo profesional al funcionar como

detonantes para una toma de conciencia. Constituye una motivación —un motivo para la acción— que conlleva la revisión del sistema con el objetivo de reencontrar la estabilidad, la coherencia o la armonía perdida.

Sirven como indicadores externos para la investigación del desarrollo del docente, en su *dimensión profesional*, las modificaciones en las acciones y las transformaciones de los patrones de comportamiento de los docentes, la mejora de las habilidades técnicas y profesionales o los procesos de ajuste al contexto y a las características de los alumnos, como hemos visto en el ejemplo anterior. Los aspectos internos, como los cognitivos, se aprecian de forma indirecta, en las transformaciones de los conocimientos declarativos, en el establecimiento de relaciones conceptuales de mayor complejidad, en las revisiones críticas de los saberes prácticos personales, de las creencias, de los principios, de las representaciones y de los esquemas mentales, así como en el desarrollo de la capacidad de análisis, de reflexión, de reconceptualización y de explicitación.

Asimismo se puede apreciar el desarrollo en la *dimensión personal* —en la evolución de aspectos emocionales y actitudinales— como pueden ser el grado de seguridad, de autonomía; en el autoanálisis, la autocrítica y la autorregulación de las emociones; en la motivación, el empoderamiento y el compromiso para la realización del trabajo, y en los sentimientos de congruencia, autoeficacia profesional y satisfacción personal.

Además, se pone de manifiesto el desarrollo en *aspectos sociales* relacionados con el trabajo en el aula y en el centro a través del grado de socialización del docente y de la construcción de la identidad profesional —tanto individual como colectiva— y de las relaciones interpersonales, sean estas con colegas o con alumnos.

Por último, cabe recordar que se puede recurrir a indicadores que transcienden el aula como son: los procesos de innovación y de mejora en el equipo, en el centro y en la comunidad educativa; la implicación y el compromiso con la organización y con la comunidad a las que pertenece; el sentido de agencia, de responsabilidad, de ética profesional; la gestión del conocimiento, así como la contribución al desarrollo colectivo y de la profesión.

3.4. El desarrollo de las competencias profesionales

Como se ha mostrado en las secciones anteriores, las investigaciones sobre el aprendizaje de los docentes desde la práctica (Schön 1992, 1998; Perrenoud 2010) y el contraste entre la forma de actuar de los profesores experimentados y expertos (Day 2005; Tsui 2009) han revelado que el hecho de contar con unos conocimientos o unas habilidades técnicas determinadas no garantiza que un profesor sea un profesional competente en cualquier situación. Así, la búsqueda del *profesor perfecto* ha ido perdiendo fuerza y se ha desarrollado el concepto de *competencia profesional* vinculado a la situación de enseñanza. Dicha competencia se define, según Perrenoud (2001, 2004), como la capacidad de movilizar los recursos disponibles en una situación concreta para la resolución de problemas. En este caso, los recursos incluyen los conocimientos, las habilidades, las actitudes, las creencias, las estrategias y los esquemas cognitivos disponibles que el docente activa para poder actuar en un contexto determinado. Este concepto complejo de competencia profesional, que ha tenido una gran repercusión tanto en el mundo profesional como en el académico, pone en relación las capacidades del individuo —todas ellas susceptibles de desarrollo— y su actuación profesional, con el contexto en el que se desenvuelve el docente.

Las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras se encuentran descritas en diferentes documentos. Por ejemplo, en español, los docentes del Instituto Cervantes disponen de una descripción de *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012), que presenta las ocho competencias que se espera que tengan

desarrolladas o que desarrollen. Si bien este documento surge de una necesidad institucional, sirve de orientación para todos los profesionales de enseñanza de lenguas extranjeras como se pone de manifiesto en el propio documento:

> Este documento puede ser también referente general para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras para otras instituciones y centros de enseñanza a la hora de definir las competencias del profesor en cada contexto, así como para enfocar la formación, el desarrollo profesional y, en definitiva, mejorar la enseñanza de lenguas.
>
> (Instituto Cervantes 2012, 7)

Otros documentos incluyen los estándares para la preparación de los profesores de lenguas extranjeras de Estados Unidos (ACTFL 2013) y el *European Profiling Grid (EPG)* —la *Parrilla de perfil del profesor de idiomas* (North, Mateva y Rossner 2013)— para todos los profesores de idiomas en Europa, cuya creación fue impulsada desde EAQUALS y validada por 11 instituciones europeas.

4. Pautas para el desarrollo profesional

Desde una perspectiva sistémica, considerando la interrelación del individuo con su entorno, una dificultad, un problema o cualquier cambio sobrevenido en el contexto profesional supone una oportunidad de aprendizaje para el docente. La decisión voluntaria y consciente que toma el docente de actuar conlleva el desarrollo profesional y personal. Con esta acción voluntaria empieza un proceso de *reflexión sobre la acción* (Schön 1998), de observación crítica, de análisis reflexivo y de revisión de la práctica profesional y de los principios que la sustentan que puede conducir a un desarrollo cognitivo o de sus funciones psicológicas. A continuación, se presentan diferentes modelos para llevar a cabo procesos de práctica reflexiva y se proporcionan herramientas concretas para el desarrollo profesional.

4.1. Modelos de desarrollo profesional

Son varios los modelos de desarrollo profesional que los docentes pueden seguir con el fin de mejorar su práctica en el aula, profundizar en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que están inmersos, o adaptarse y dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y de lo que la sociedad demanda.

Frente a los modelos tradicionales de formación que se basan en un aprendizaje deductivo y consideran al profesor como receptor de los conocimientos establecidos *a priori* y transmitidos por los formadores, la perspectiva socioconstructivista concibe al profesor como agente activo que elabora sus propios saberes sobre la base de sus experiencias y en interacción con otros; que planifica acciones intencionadas para aprender y que reflexiona sobre su práctica estableciendo relaciones entre su conocimiento experiencial y el científico. Entre estas propuestas, podemos diferenciar los siguientes modelos: la *práctica reflexiva* (Wallace 1991; Schön 1992; Domingo y Gómez 2014), el *aprendizaje realista* (Korthagen 2001; Esteve, Melief y Alsina 2010), la *indagación sobre la práctica* (Esteve 2013; Esteve *et al.*, en prensa), la *práctica exploratoria* (Allwright 2005), la *investigación en acción* (véase el Capítulo 42 de Ramos Méndez y Sánchez-Quintana en este volumen), y los modelos basados en la *colaboración* como las *comunidades de práctica* (Wenger 2001).

Especialmente interesantes son los modelos basados en ciclos reflexivos como, por ejemplo, el *itinerario de indagación* propuesto por Esteve *et al.* (en prensa) que parten de alguna cuestión que

se desea indagar. Los ocho pasos que el docente debería seguir son: 1) tomar conciencia de las propias creencias sobre el aspecto que se desea abordar; 2) contrastar la visión que se tiene de este tema con otros compañeros; 3) observar el propio modelo de actuación; 4) acudir a fuentes más expertas para contrastar y ampliar visiones; 5) diseñar un plan de acción: de la reflexión teórica a la práctica; 6) llevar a la práctica el plan de acción; 7) evaluar los progresos; y 8) identificar el enriquecimiento de las propias creencias y de la actuación docente para reiniciar a continuación un nuevo ciclo.

Sea cual sea el modelo de desarrollo profesional que los docentes adopten son numerosas las herramientas que tienen a su disposición para llevar a cabo cada una de las fases del ciclo. A continuación, se presentan unos ejemplos de dichas herramientas, agrupadas por finalidad: herramientas de autoevaluación, herramientas de planificación y de seguimiento, herramientas de reflexión y de conceptualización, y prácticas de desarrollo colaborativo o mediado.

4.2. Herramientas de autoevaluación

Las herramientas de autoevaluación facilitan la toma de conciencia del nivel de desarrollo del docente a través de evidencias de actuaciones en la práctica profesional en un momento dado. Entre los numerosos instrumentos de los que se dispone para detectar aspectos que se pueden mejorar, destacamos dos de muy diferente naturaleza: el *European Profiling Grid* y la observación de clases.

El *European Profiling Grid* (North, Mateva y Rossner 2013), en su versión en línea (http://egrid.epg-project.eu), proporciona una imagen global de la profesión y permite identificar, en una escala de 1 a 6, las diferentes fases de desarrollo para cada una de las 13 categorías descritas. Esta herramienta permite detectar los puntos fuertes y establecer una hoja de ruta para desarrollar los aspectos susceptibles de mejora en las distintas dimensiones de la profesión.

La *observación de clases* (Lasagabaster y Sierra 2004) constituye una de las herramientas más potentes de diagnóstico. Con una *observación holística*, el observador puede lograr una representación completa y objetiva de lo que ocurre en el aula. Para ello, se puede recurrir a una hoja en blanco o bien a un listado que incluye distintos aspectos generales de la enseñanza como el ambiente de la clase, los papeles del alumno y del profesor, la tipología de actividades que se realizan o los materiales que se utilizan. Esta observación de carácter general permite detectar cuestiones concretas en las que centrarse y profundizar mediante una observación focalizada.

4.3. Herramientas de planificación y de seguimiento

Tras una autoevaluación que proporciona el punto de partida del desarrollo del docente, cabe recurrir a herramientas como el *plan de acción* para facilitar la planificación y el seguimiento de la actuación; la *observación focalizada* para recoger datos sobre la actuación profesional; el *portafolio del profesor* para adjuntar evidencias de competencias desarrolladas y de los procesos reflexivos seguidos; y el *diario del profesor* como herramienta narrativa de seguimiento.

Una herramienta muy efectiva para planificar procesos de desarrollo profesional es el *plan de acción* que puede constar, por ejemplo, de las siguientes secciones: 1) introducción, descripción del proyecto o justificación; 2) descripción de la situación inicial, punto de partida o diagnóstico; 3) preguntas de indagación a las que se desea dar respuesta; 4) fundamentación teórica, a través de lecturas y bibliografía relacionadas con el objeto de estudio; 5) objetivos generales y operativos; 6) acciones que se deben realizar; 7) recursos necesarios: humanos (participantes), herramientas o instrumentos (cuestionarios, entrevistas, etc.) a los que se va a recurrir; 8) cronograma que

establece una relación temporal entre las personas, las acciones y los instrumentos; 9) sistema de evaluación con criterios o indicadores de cumplimiento de los objetivos; y, para finalizar, 10) resultados del proceso de análisis así como conclusiones a las que se ha llegado.

Una vez detectada el área de especial interés en la que centrarse, se puede recurrir a una herramienta como la *observación focalizada* para profundizar en un aspecto concreto como el discurso, la proxémica, la corrección de errores o la interacción entre alumnos, y con ese instrumento realizar el seguimiento de la actuación. Tras determinar el foco de atención, el docente decide si recurrir a una *hoja de registro* —de elaboración propia o de la bibliografía sobre el tema— y si realiza una autoobservación o una observación colaborativa. Mediante la observación focalizada es posible trabajar un aspecto concreto de diferentes maneras: realizando observaciones de sesiones completas o parciales de un compañero, observando a varios para obtener distintas visiones acerca del mismo tema, o bien pidiendo a un compañero que realice observaciones diacrónicas, es decir, a lo largo de un proceso de desarrollo. En los tres casos, es recomendable grabar en vídeo o en audio la observación para hacer un seguimiento y recoger evidencias del proceso de desarrollo para su posterior análisis.

El *portafolio del profesor* es una herramienta formativa y profesional, abierta y dinámica, en permanente construcción. Se trata de una recopilación selectiva de muestras o evidencias de las competencias profesionales del docente que va acompañada de una reflexión sobre la experiencia y el aprendizaje profesional. Se pueden adjuntar documentos de distinta naturaleza como planes de clases, grabaciones de sesiones, producciones de los alumnos, publicaciones en revistas especializadas, etc. Este proceso de reflexión y de seguimiento facilita una toma de conciencia, un análisis y una revisión crítica de las actuaciones docentes, la detección de áreas de mejora y la definición de objetivos.

Constituyen excelentes ejemplos de este tipo de herramientas el *Portafolio reflexivo del profesor* (PRP) (González y Pujolà 2007; Pujolà y González 2008) y el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (PEFPI) (Newby *et al.* 2007), ya que documentan el aprendizaje y fomentan el proceso de reflexión *sobre* la acción (Schön 1998). El *Portafolio reflexivo del profesor* se desarrolla en línea (http://prprele.wordpress.com) y facilita una reflexión sobre el punto de partida, las expectativas, las necesidades, los objetivos y el seguimiento de la actividad docente. Resulta de utilidad tanto como *portafolio profesional*, para el profesor en activo, como *portafolio formativo*, para el profesor en formación. El *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* está diseñado para profesores en formación y, además de incluir un dosier para adjuntar las evidencias, un punto de partida y espacios para la reflexión, proporciona 193 descriptores de competencia inicial para realizar un seguimiento de los logros del futuro docente.

Otra herramienta muy productiva para realizar el seguimiento de la actividad profesional es el *diario del docente*. Se trata de una narración personal que sirve como registro de las experiencias significativas del profesor en su entorno profesional, dentro y fuera del aula. Tiene una estructura libre, abierta y flexible, por lo que se adapta a muchos estilos, puede incluir elementos gráficos y ser más o menos introspectivo. Permite registrar acciones, resultados, necesidades, pensamientos, datos, sentimientos, reflexiones, así como incertidumbres, preguntas o dificultades. Puede centrarse en aspectos generales del profesor o de los alumnos o detenerse en cuestiones muy concretas como un grupo, un tipo de situación, un periodo definido, un proyecto específico, etc. El *diario del docente* se puede usar con diferentes finalidades: es útil para recoger información y evidencias del proceso seguido, facilita el análisis de lo registrado, permite investigar y triangular la información con otras personas u otras herramientas y, además, el mero hecho de usarlo conlleva el desarrollo de la capacidad de observación y análisis, así como del pensamiento crítico.

4.4. *Herramientas de reflexión y de conceptualización*

Las herramientas que se presentan en esta sección sirven para que el docente reflexione en profundidad sobre su práctica, conceptualice y establezca relaciones desde su experiencia profesional a la teoría.

Los *mapas cognitivos* son de gran ayuda al ser herramientas polivalentes que permiten acceder al sistema de CRS del docente y verbalizarlo *desgranando los conceptos* (Esteve 2011, 2013) para así contrastarlos con otras personas o documentos con el objetivo de enriquecerlos. Se trata de plasmar en el centro de una hoja en blanco apaisada el concepto que se quiere analizar y establecer relaciones con los elementos significativos para el docente: *¿Qué significa esto para mí? ¿Con qué aspectos está relacionado este fenómeno/esta cuestión? ¿Cómo se manifiesta en mi aula?* Estos mapas pueden resultar muy útiles para formular preguntas sobre la naturaleza de los fenómenos educativos.

Frente a preguntas del tipo *¿Cómo motivar a mis alumnos?*, que dan lugar a respuestas técnicas e instrumentales, las *preguntas de indagación* (Esteve 2015) contribuyen a comprender las prácticas educativas y a analizar en profundidad los fenómenos que se dan en el aula. Este tipo de preguntas, además de ayudar a tomar conciencia del significado que se asignan a las palabras y de descubrir las creencias subyacentes en las que se basan esos significados, facilitan el acceso a la teoría, al orientar las consultas en busca de respuestas. Por último, facilitan el establecimiento de relaciones entre la práctica profesional y los avances científicos, así como entre conceptos. Algunos ejemplos de preguntas de indagación son: *¿Qué es la motivación? ¿Qué aspectos mantienen la atención de los alumnos? ¿Cuáles son las características de las actividades motivadoras? ¿Por qué una actividad resulta más motivadora que otra? Cuando nos referimos a aprendizaje significativo, ¿de qué estamos hablando?*

Para la reflexión y el desarrollo individual, la interacción con otros es tan importante como la formulación de preguntas, ya que ambas facilitan la creación de *zonas de desarrollo próximo* (Vygotsky 2003), entendidas como espacios de mediación donde se puede alcanzar un nivel de desarrollo superior gracias a la colaboración con el otro. En este sentido, en las sesiones de análisis de las actuaciones con los compañeros, son muy productivas las llamadas *preguntas limpias* (Esteve 2015). Estas son neutras, sin valoración ni carga emocional y permiten identificar hechos tangibles: *¿Qué hacen los alumnos mientras das las instrucciones? ¿Quién contesta a las preguntas de los alumnos?*

Finalmente, destacamos como ejemplo de herramientas de reflexión y de conceptualización las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012), documento al que ya hemos hecho referencia. En él se describen las actuaciones de los docentes en relación con 32 competencias y se proporciona una visión ampliada y completa de la profesión que va más allá del aula y que permite, entre otras, al docente revisar sus propias ideas y contrastarlas con las descritas (Verdía 2013).

4.5. *Prácticas de desarrollo colaborativo o mediado*

Estas prácticas permiten trabajar de manera colaborativa, en parejas o en grupo, dentro del mismo equipo, o con otros compañeros de la institución o de la profesión. Se incluyen en esta categoría el trabajo colaborativo con un *amigo crítico*, o como parte de *las tertulias didácticas* o de una *comunidad de práctica*, la realización de *prácticas profesionales compartidas*, la *tutorización* o *mentoría*, la *formación de profesores* y la *publicación colaborativa* en revistas especializadas. La idea común a todas estas prácticas es que el hecho de verbalizar las ideas facilita la explicitación de los saberes y de las teorías implícitas del docente, la búsqueda de coherencia entre las creencias y las acciones, y conduce a una toma de conciencia de los saberes profesionales, a una mayor conceptualización y a una revisión crítica.

El *amigo crítico* es un compañero de trabajo con el que se establece una relación de confianza para compartir, analizar, observar, reflexionar, revisar, comprender y reinterpretar la práctica educativa en un contexto determinado. Se construyen o reconstruyen colaborativamente las ideas y los conceptos sobre una base de respeto y de comprensión. Este proceso recíproco se puede iniciar con una reflexión sobre las expectativas de ambos y sobre las dificultades, inquietudes o incongruencias que cada uno detecta en su propia práctica. Algunas herramientas útiles a las que el docente y el amigo crítico pueden recurrir son la observación entre iguales —con las sesiones posteriores de análisis—, el plan de acción, las preguntas de indagación, el diario dialogado, etc. Además, se recomienda documentar el proceso para poder hacer una metarreflexión posterior.

Las *tertulias didácticas* —idea desarrollada en el equipo de profesores del Instituto Cervantes de Mánchester— son reuniones periódicas de un grupo de docentes que se encuentran para analizar y profundizar en el valor pedagógico de unas propuestas (artículos, vídeos, materiales didácticos, etc.). Es importante que los participantes cuenten con intereses compartidos, que se centren en un tema o aspecto concreto y que, fruto de esa reunión, se recojan sistemáticamente las reflexiones del grupo, que luego se pueden compartir con la comunidad profesional a través de las redes sociales. Una alternativa, en grupos reducidos y de más confianza, puede ser la de trabajar sobre un caso, vídeo o grabación de uno de los participantes, analizar un incidente crítico, etc.

Las *comunidades de práctica* (Wenger 2001) son grupos de profesionales que tienen intereses compartidos y que interactúan, presencialmente o en línea, de forma horizontal, para profundizar en aspectos de su interés con el fin de mejorar su práctica profesional. A modo de ejemplo, el Instituto Cervantes dispone de un espacio de interacción virtual, *TutorIC* (http://cfp.cervantes.es), dirigido a tutores de prácticas de los profesores en formación con el fin de comprender mejor el sentido y el alcance de esa actividad profesional, definir los papeles y las funciones del tutor y del profesor en prácticas, revisar las tareas más frecuentes que se realizan, desarrollar herramientas técnicas para los tutores o para los docentes en formación, revisar los criterios de evaluación y dar difusión al trabajo realizado dentro de la comunidad profesional.

Asimismo, un equipo de docentes que implante formas de trabajo colaborativo en su centro puede llevar a cabo *prácticas profesionales compartidas* que suponen oportunidades de desarrollo profesional para todo el grupo. Se puede trabajar en equipo para diseñar materiales, programas de nivel, etc.; constituir un banco de ítems o diseñar pruebas de evaluación compartida; corregir pruebas de evaluación en parejas o en grupo para unificar los criterios de evaluación del equipo; elaborar planes de clase compartidos para contrastar visiones; enseñar en parejas o participar en un diario colaborativo sobre un aspecto concreto. Conviene que el propio equipo establezca unos criterios y unas pautas para la elaboración, así como un sistema de revisión periódica y de difusión del trabajo realizado. Este tipo de prácticas profesionales que pueden constituir *proyectos de centro* o *de investigación en acción* suponen inicialmente más trabajo, pero simplifican a la larga el esfuerzo inicial, mejoran la calidad de los productos elaborados y redundan en un empoderamiento del docente, en un aumento de la motivación personal y en una mejora de la cohesión del equipo.

Para los profesores con más experiencia, la *tutorización* de profesores en formación, la acción de *mentoría* con profesores que se incorporan a un puesto de trabajo, la *formación de profesores* y la *publicación* con compañeros en revistas especializadas o en revistas científicas son formas muy productivas de desarrollo profesional. Todas ellas suponen una magnífica ocasión para dar respuesta a las preguntas clave que formula el profesor novel al inicio de la socialización; verbalizar las creencias, revisarlas y cuestionarlas; explicitar y transmitir a otros los conocimientos prácticos que con frecuencia son tácitos; documentarse y recurrir a la teoría para proporcionar explicaciones fundamentadas o tomar conciencia del estadio de desarrollo en el que se encuentra el docente.

Puesto que las herramientas que se han presentado cumplen muchas veces más de una función se recogen, a modo de resumen, en la Tabla 44.1 las herramientas de desarrollo profesional presentadas con las funciones descritas en el artículo (✓) y otras funciones posibles (*).

Tabla 44.1 Funciones de las herramientas de desarrollo profesional

Herramientas	*Autoevaluación*	*Planificación y seguimiento*	*Reflexión y conceptualización*	*Desarrollo colaborativo*
European Profiling Grid	✓	*	*	*
Observación holística	✓		*	*
Plan de acción		✓		*
Observación focalizada	*	✓	*	*
Portafolio del profesor	*	✓	*	
Diario del docente	*	✓	*	
Mapa cognitivo			✓	*
Preguntas limpias y de indagación	*		✓	*
Competencias clave del profesorado	*		✓	*
Amigo crítico			*	✓
Tertulia didáctica			*	✓
Comunidad de práctica			*	✓
Prácticas profesionales compartidas			*	✓
Tutoría/Mentoría		*	*	✓
Formación de profesores			*	✓
Publicaciones colaborativas				✓

Como hemos visto a lo largo del capítulo, las situaciones a las que hacen frente los docentes en su profesión se caracterizan por su diversidad, complejidad y contingencia; y las decisiones que deben tomar, por su inmediatez (Schön 1998). Esta multidimensionalidad e impredictibilidad es lo que hace de la profesión docente una actividad que resulta a la vez compleja, atractiva y apasionante (Day 2005), ya que le proporciona al profesor multitud de oportunidades de desarrollo profesional, social y personal.

La profesión del docente de español L2 se encuentra ahora mismo en un momento clave de consolidación y su futuro depende de la profesionalización del colectivo. Todavía nos quedan retos por afrontar, a saber: desarrollar una investigación desde la práctica para generar un cuerpo de conocimientos propios y una epistemología de la práctica (Schön 1998); implementar procesos de acompañamiento de los docentes con tutores en las prácticas y mentores en las fases de iniciación en la profesión; ofrecer apoyo a los equipos docentes de formadores-investigadores para la puesta en marcha de ciclos de práctica reflexiva y crear comunidades de práctica y grupos profesionales que reflexionen e investiguen sobre su ámbito profesional. En este capítulo hemos visto que el docente debe desarrollar muchas habilidades a lo largo de su vida profesional además de dominar las técnicas propias de la enseñanza para poder adaptarse al contexto y atender las necesidades de los aprendices, hacer una revisión crítica de la enseñanza, indagar para comprender el fenómeno educativo en el que actúa como agente social, convertirse en practicante reflexivo, ser innovador, y salir del aula para compartir sus reflexiones e investigaciones con compañeros y con la comunidad profesional a la que pertenece. Estamos convencidos de que en la medida en que el docente desarrolle estas distintas capacidades como profesional competente estará contribuyendo al reconocimiento y a la dignificación de nuestra profesión.

Nota

1 El presente estudio se enmarca en la investigación predoctoral realizada por Elena Verdía en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Bibliografía recomendada

Burns, A. y J. C. Richards, eds. 2009. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diadori, P., eds. 2012. *How to Train Language Teacher Trainers*. Newcastle: Cambridge Scholars.

Fernández, S. y S. Estaire. 2012. *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.

Paquay, L., M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud, dir. 2012. *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruselas: De Boeck.

Perrenoud, Ph. 2007. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. 4ª ed. Barcelona: Graó.

Bibliografía citada

ACTFL. 2013. *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. http://blogs.gwu.edu/gsehdoppa/files/2016/05/ACTFL-2013-Standards-24t0q0r.pdf.

Allwright, D. 2005. "Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice". *Modern Language Journal* 89 (3): 353–366.

Bailey, K. 1992. "The Processes of Innovation in Language Teacher Development: What, Why and How Teacher Change". En *Second Language Teacher Education*, ed. J. M. Flowerdew, 253–282. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

Borg, S. 2009. "Introducing Language Teacher Cognition". www.education.leeds. ac.uk/research/files/145.pdf.

British Council. 2011. *British Council Teaching Skills*. www.britishcouncil.fr/sites/default/files/bc_teaching_skills.pdf.

Burden, P. 1990. "Teacher Development". En *Handbook of Research on Teacher Education*, ed. W. R. Houston, 311–328. Nueva York, NY: Macmillan.

Cambra, M., I. Civera, J. Palou, C. Ballesteros y M. Riera. 2000. "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral". *Cultura y educación* 17–18: 25–40.

Day, C. 2005. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Domingo, À. y M.V. Gómez. 2014. *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Esteve, O. 2011. "Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente". En *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*, ed. U. Ruiz, 29–46. Barcelona: Graó.

Esteve, O. 2013. "Entre la práctica y la teoría: comprender para actuar". *Ikastaria: cuadernos de educación* 19: 13–36.

Esteve, O. 2015. "Aprender del aula: aprender a indagar". *Textos: didáctica de la lengua y la literatura* 68: 57–66.

Esteve, O., S. López, J. Urbán, À. Ferrer y E. Verdía. En prensa. *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Madrid: Edinumen.

Esteve, O., K. Melief y A. Alsina, eds. 2010. *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Farrell, T. S. C. 2009. "The Novice Teacher Experience". En *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, eds. A. Burns y J. C. Richards, 182–189. Cambridge: Cambridge University Press.

Foord, D. 2009. *The Developing Teacher. Practical Activities for Professional Development*. Surrey: Delta Publishing.

García Gómez, S. 1999. "El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo". *Revista de educación* 318: 175–187.

González, V. y J. T. Pujolà. 2007. "El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*, 290–298. Alicante: Instituto Cervantes.

Gosselin, M., A. Viau-Guay y B. Bourassa. 2014. "Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste: une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques". *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* 16 (3): 1–20.

Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

Johnson, K. 2005. *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Johnson, K. 2009. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. Londres y Nueva York: Routledge.

Korthagen, F. A. J., ed. 2001. *Linking Practice and Theorie: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lasagabaster, D. y J. M. Sierra, eds. 2004. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Lefeuvre, G., A. García y L. Namolovan. 2009. "Les indicateurs de développement professionnel". *Questions Vives* 5 (11): 277–314.

Mann, S. 2005. "The Language Teacher's Development". *Language Teacher* 38: 103–118.

Montealegre, R. 2016. "Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo". *Acta Colombiana de Psicología* 19 (1): 284–296.

Newby, D., R. Allan, A. Fenner, B. Jones, H. Komorowska y K. Soghikyan. 2007. *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Estrasburgo: ECML/CELV.

North, B., G. Mateva y R. Rossner. 2013. *Parrilla del perfil de profesor de idiomas – European Profiling Grid – EPG*. www.epg-project.eu/

Perrenoud, Ph. 2001. "Quelques définitions et citations à propos des compétences". www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html

Perrenoud, Ph. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. 2010. "Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle". *Recherche en éducation* 8: 121–126.

Pizarro, M. 2013. "Nuevas tareas para el profesor de ELE: la reflexión sobre su propia concepción de la enseñanza". *Porta Linguarum* 19: 165–178.

Pujolà, T. y V. González. 2008. "El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor". *MarcoELE* 7: 92–110.

Richards, J. 2003. "30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection". www. professorjackrichards.com/pdfs/30-years-of-TEFL.pdf.

Richards, J. C. y C. Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Schön, D. A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. 1998. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Tsui, A. B. M. 2009. "Teaching Expertise: Approaches, Perspectives and Characterizations". En *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, eds. A. Burns y J. C. Richards, 190–197. Cambridge: Cambridge University Press.

Uwamariya, A y J. Mukamurera. 2005. "Le concept de 'développement professionnel' en enseignement: approches théoriques". *Revue des sciences de l'éducation* 31 (1): 133–155.

Verdía, E. 2013. "Las competencias clave del profesorado y la parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras". *Studia Iberystyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia* 12: 295–314.

Vygotsky, L. S. 2003. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wallace, M. J. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflexive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ÍNDICE TEMÁTICO Y ONOMÁSTICO